



Vol. I nº 1 jan./jun. 2006

p. 257-262

A FORMAÇÃO CONTINUADA EM QUESTÃO

Egeslaine de Nez¹

Marijane Zanotto²

As mudanças exigidas pelas reformas educacionais incidem, como não poderia deixar de ser, na formação dos profissionais da educação. As orientações gerais da política educacional no campo da formação de professores obedecem, às necessidades postas pela reforma educativa para a educação básica, em decorrência das transformações no campo produtivo e das novas configurações no desenvolvimento do capitalismo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9394/96, no Título VI trata dos *Profissionais da Educação*, considerando sob essa categoria não só os professores, que são responsáveis pela gestão da sala de aula, mas também todos aqueles que apóiam o processo de ensino e aprendizagem como os diretores, os supervisores, os coordenadores e os orientadores educacionais.

Em consonância com a demanda do mundo do trabalho, a LDB atual em seu Artigo Nº 67 afirma que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes “aperfeiçoamento profissional continuado” e “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (p. 68).

A mudança no perfil e nas incumbências do professor, exigidas pela LDB e pela reforma educacional implementadas, são exemplos da necessidade explícita de os profissionais e as instituições estarem sendo compelidas à flexibilização para poder acompanhá-las e um bom exemplo da necessidade de se continuar aprendendo e se atualizando nos conhecimentos produzidos historicamente. Se for verdade que é necessário rever a formação inicial dos professores é também verdade que as escolas e os professores em exercício devem se atualizar frente às novas demandas. Eis, portanto, a formação continuada.

Esclarecendo um pouco o conceito de formação continuada, verifica-se que ele pode ser utilizado para uma abordagem mais ampla, rica e potencial, na medida em que incorpora as noções de treinamento, capacitação e aperfeiçoamento, permitindo uma visão menos fragmentária e mais inclusiva para a formação de professores. Marin (1995) afirma que: “O uso do termo educação continuada tem a significação fundamental do conceito de que a educação consiste em auxiliar pro-

fissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão” (p. 19). Contribuindo assim efetivamente na construção da prática pedagógica dos professores.

Nessa perspectiva, a formação continuada busca novos caminhos de desenvolvimento, deixando de ser compreendida como reciclagem, que preconizava o modelo clássico, para tratar de problemas educacionais por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas e de uma permanente (re)construção da identidade do docente.

Nos últimos anos, os professores foram retirados inúmeras vezes dos locais de trabalho e levados a centros de treinamento. Behrens (1996) destaca que: “Os projetos de formação do profissional do magistério normalmente são planejados e executados por grupos de especialistas. Os professores são convidados a participar destes encontros e destes cursos, que os especialistas julgam pertinentes para aquele momento histórico” (p. 133). A proposição destes cursos estanques, não raras vezes, advém de alguma reforma de ensino, ou da necessidade de se estabelecerem novos padrões de ação docente.

Assim, nas práticas de formação continuada de professores, têm sido privilegiados os cursos, os módulos e os seminários, aos quais subjaz uma metodologia ancorada numa racionalidade técnico-instrumental, fundamentalmente orientada para a exterioridade dos sujeitos em formação. Nestas modalidades de formação, o papel e o poder do formador é relevado em detrimento da participação, da análise crítica e reflexiva dos professores, incidindo preponderantemente na preocupação individual dos professores – considerados como objetos de formação, para a posse de um conjunto de competências e de créditos que possibilitem a progressão na carreira (SILVA, 2000).

Nesta perspectiva da formação docente, os professores não são ouvidos sobre as suas dificuldades e expectativas, as propostas são autoritárias e, quando muito, propõem discussões *sobre* e não *com* eles. Behrens (1996) também confirma que muitas vezes: [...] “Ao chegar de volta à escola, o professor que recebeu ‘este pacote’ sente dificuldades em transpor o modelo proposto, pelo fato de este não se encaixar na realidade circundante da escola” (p. 133-134). A proposta da contrapartida é clara: há uma forte tendência em valorizar a escola como o *locus* da formação continuada (FUSARI, 2000). Porque, desta forma, se reverteria e se reorganizaria melhor a formação de professores.

Pensar a escola como espaço de formação continuada de professores, significa em primeira instância compreender a mesma e o professor situados em um contexto historicamente construído, onde a escola e os professores estão presentes, ora como ativos, determinantes, transformadores, ora como passivos, determinados e

conservadores. Como também existe a preocupação de correlacionar o espaço escolar com o contexto mais amplo da cultura do país e do mundo” (FUSARI, 2000).

São, então, identificadas outras modalidades pertinentes à formação continuada de professores, como as oficinas, os projetos e os círculos de estudos, as quais têm inerentes a mobilização e iniciativa dos professores a partir dos seus contextos de trabalho.

É claro, contemplar a formação continuada do professor no espaço escolar como práxis³, é algo necessário e de fato corresponde a união da teoria e da prática do fazer e do pensar, do trabalho coletivo onde a construção do processo educativo é permanente, dinâmico e visa o próprio contexto escolar. A prática pedagógica pressupõe uma relação teórico-prática, pois a teoria e a prática encontram-se em indissolúvel unidade e só por um processo de abstração pode-se separá-las (SCHMIDT, RIBAS e CARVALHO, 1999).

A escola, será o espaço onde o professor poderá efetivar a sua formação técnica, humana, político-social e multidimensional (CANDAU apud MIZUKAMI, 2000). Nesta perspectiva, parece que a educação e a formação de professores tomam novos rumos, vão além da mera transmissão de conhecimentos, para se tornar um espaço de ensino-aprendizagem de conhecimentos historicamente produzidos pelo homem, bem como da construção do conhecimento dinâmico, vivo e provocador de mudanças.

Assim, pensar a formação de professores significa pensá-la como um *continuum* de formação inicial e contínua. Entendendo, também que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que o professor vai constituindo seus saberes como *practicum*, ou seja, aquele que constantemente reflete *na e sobre a prática*. Para Pimenta (2000):

Conseqüentemente, trata-se de pensar a formação do professor como um projeto único que engloba a inicial e a contínua. Nesse sentido, a formação envolve um duplo processo: o da autoformação dos professores, com base na reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam (p. 174-175).

Por isso, é importante produzir na escola um espaço de trabalho e de formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de redes de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial.

Sabe-se que não existe um caminho percorrido enquanto prática de formação continuada de professores no espaço escolar. E, embora no discurso que propõe o Estado pela LDB, este tipo de formação como meta seja visível, logo se vê que é ao mesmo tempo inviabilizado pelo próprio sistema. Como exemplo dessa descaracterização, pode-se citar o aumento dos dias letivos (qualidade x quantidade) que diminui os espaços de encontros dos professores para pensar a educação e a escola e os faz apenas executar programas e propostas.

Pensar a escola é algo que se dá pelo momento individual do professor, mas também coletivo, dos envolvidos na mesma. Portanto, o professor precisa também ter uma estrutura de trabalho (salário, tempo, material, estímulo, apoio e desejo) que propicie condições favoráveis para tal, o que não parece ser pretendido nem propiciado, mas um espaço de busca permanente.

Assim, a escola é um dos locais privilegiados para a formação continuada dos professores, e o mais apropriado é claro. Algumas pesquisas (FUSARI, 2000) mostram que a formação continuada eficaz pode ser desenvolvida a partir das demandas dos profissionais envolvidos no trabalho escolar. Esses estudos contribuíram para a constituição de modelos de formação continuada nas escolas com as seguintes características: formação dirigida à equipe de professores e não aos professores individualmente; ter como eixo norteador a demanda concreta e contextualizada dos professores que participam da formação; realizada em horário de trabalho, pois faz parte da atuação docente; conceder uma papel de protagonista à equipe no planejamento e na realização das atividades de formação e evitar ações estereotipadas e elaboradas externamente; reconhecer que as tarefas de formação continuada são um instrumento básico para garantir o desenvolvimento profissional e reconhecer a relevância da autogestão da formação do professor, estimulando o desenvolvimento de projetos pessoais de estudo e trabalho.

Ainda deve-se afirmar que a formação continuada pode ser considerada como um dos elementos do projeto pedagógico da escola, cujo objetivo é potencializar a reflexão e a elaboração das equipes sobre a prática. A elaboração deste projeto assim como a formação profissional é um processo permanente de reflexão e aperfeiçoamento da equipe e, portanto não tem fim. Behrens (1996) confirma isto quando diz que:

A prática pedagógica, portanto, passa a ser objeto de ação e reflexão continuada, crítica, decisiva e determinante na *busca individual e coletiva* de trabalho docente qualificado. A formação inicial, a formação continuada e reflexiva precisam estar contempladas em projetos pedagógicos que enfatizem o desenvolvimento do profissional do magistério (p. 140 – grifo nosso).

Organizar e gerir o ensino, baseando-se na reflexão e tomada de decisões conjunta dos professores, implica numa política da instituição escolar de explicitar e enfrentar os problemas da equipe como norma de atuação profissional. É uma postura que favorece o desenvolvimento profissional, pois tem como objetivo o aperfeiçoamento da prática educativa e o crescimento profissional. A essência na formação continuada é a construção coletiva do *saber* e a discussão crítica reflexiva do *saber fazer* (BEHRENS, 1996).

Desta forma, considerando a formação de professores um processo que se consolida na prática, em especial com a *reflexão na e sobre a ação* (SCHÖN, 1992), crê-se que é da responsabilidade da escola e do professor, enquanto agente de uma prática pedagógica consciente, alargar cada vez mais o objeto de reflexão para transpor os limites da escola, bem como para assimilar e compreender as contradições existentes no cotidiano escolar. A partir dessas ações, os professores e a equipe pedagógica enfrentarão a rotina mais estimulados e com maior decisão, pois contarão com elementos novos e terão possibilidades de encontrar melhores alternativas para ultrapassar os obstáculos com os quais se defrontam no dia-a-dia da escola.

O ideal é que a *formação continuada* ocorra num processo articulado *fora e dentro da escola*. Esta proposição demanda um repensar na formação de professores, pois, conforme foi pontuado além de ser contínua, deve buscar reflexões que aliem a teoria à prática e provoquem a formação docente em processo desenvolvido a partir da própria escola, privilegiando em primeiro momento o espaço escolar para a formação continuada.

REFERÊNCIAS

- BEHRENS, M. A. **Formação continuada de professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (9394/96). Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1996.
- FUSARI, J. C. Formação Contínua de Educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000.
- MARIN, A. J. Educação Continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: **Caderno Cedes**. N. 36, 1995.
- MIZUKAMI, M. G. N. et all. **Escola e Aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: Edufscar, 2000.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, I. (org.) **Didática e Interdisciplinaridade**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2000.

SCHMIDT, L. M.; RIBAS, M. H.; CARVALHO, M. A. A Prática Pedagógica como fonte de conhecimento. In: ALONSO, M. (org.) **O trabalho docente: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira, 1999.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, A. M. C. A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. In: **Educação e Sociedade**. V. 21, N. 72. Campinas: Agosto, 2000.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

NOTAS

¹ Docente da Unioeste.

² Docente da UEPG.

³ Segundo Vázquez (1977), práxis é: “[...] a atividade humana que produz objetos, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do *prático* na linguagem comum” (p. 5). Assim, por sua vez, a práxis é: “[...] a atividade humana transformadora da realidade natural e humana” (p. 32). Ela tem um caráter consciente e intencional.