FORMAÇÃO INICIAL E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DIMENSÕES E SIGNIFICADOS

Liamar Nunes Silveira Monteiro¹

RESUMO: Essa pesquisa apresenta uma discussão sobre as políticas e formação de professores. Trata-se de uma investigação que teve como objetivo discutir os sentidos, as dimensões da formação inicial e da formação continuada de professores, bem como da legislação atinente (Lei 9394/96, diretrizes curriculares, PNE), apresentar o conceito de formação assumido no trabalho, discutir aspectos da formação inicial e continuada, apresentar os conceitos/categorias fundantes da pesquisa: docência, relação teoria-prática, profissão, profissionalismo, identidade profissional, de forma linear, sem subdivisões e/ou subtítulos. Deste modo, as pesquisas de Imbernón (2009); Nóvoa (1999); Nóvoa (2008); Gatti, Barreto e André (2011); Canário (2008); Schôn (1997); Tardif e Lessard (2008); Candau (1997); Ramos (2011); Sacristán (1995), dentre outros, sobre a formação docente, proporcionam registros condutores imprescindíveis para argumentações do percurso histórico e realidade social, enfatizando a necessidade do mercado educacional de pessoas bem formadas, continuamente qualificadas. A importância dos saberes docentes para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, a capacidade de adquirir novos saberes é vasta, proporcionam dominar situações novas, que se emergem tanto no conteúdo de ensino, quanto na elaboração de estratégias de sucesso na gestão e liderança de sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Formação; Legislação; Saberes docentes.

ABSTRACT: This research presents a discussion about policies and teacher training. This is an investigation that aimed to discuss the meanings, dimensions of initial and continuing teacher training, as well as the relevant legislation (Law 9394/96, curriculum guidelines, PNE), present the concept of training assumed in the work, discuss aspects of initial and continuing training, present the concepts/categories underlying the research: teaching, theory-practice relationship, profession, professionalism, professional identity, in a linear way, without subdivisions and/or subtitles. Thus, the research by Imbernón (2009); Nóvoa (1999); Nóvoa (2008); Gatti, Barreto and André (2011); Canary (2008); Schôn (1997); Tardif and Lessard (2008); Candau (1997); Ramos (2011); Sacristán (1995), among others, on teacher training, provide essential conductive records for arguments about the historical path and social reality, emphasizing the educational market's need for well-trained, continually qualified people. The importance of teaching knowledge for the development of pedagogical work, the ability to acquire new knowledge is vast, it allows mastering new situations, which emerge both in the teaching content and in the development of successful strategies in classroom management and leadership. .

KEYWORDS: Training; Legislation; Teaching knowledge.

¹Mestre em Educação, pela UFU. Graduação em Letras, pela FUCAMP. Pós-graduada em Linguística e Língua Portuguesa. Professora de Língua Inglesa da Educação Básica do Estado de Minas Gerais. Secretária acadêmica de Pós-graduação e Extensão do Centro Universitário Mário Palmério. E-mail: liamar_monteiro@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

Pretende-se discorrer sobre políticas e práticas de Formação Inicial e continuada de professores: sentidos e significados por meio da legislação atinente (Lei 9394/96, diretrizes curriculares, PNE); apresentar o conceito de formação assumido no trabalho; discutir aspectos da formação inicial e continuada; apresentar os conceitos/categorias fundantes da pesquisa: docência, relação teoria-prática, profissão e profissionalismo.

As Instituições educacionais de Ensino Superior devem ter o compromisso com o desenvolvimento regional, para isso articulam a formação de pedagogo com o mundo do trabalho. No entendimento de Kuenzer (2002), o nível de qualificação da força de trabalho foi elevado e a educação ganha mais destaque, já que é responsabilizada, como o local do trabalhador aperfeiçoar e adquirir capacidades novas, exigidas pelo setor produtivo. Nesse quesito, a educação profissional fica pressionada pelo setor produtivo, principalmente, no sentido de exigência de uma formação educacional mais dinâmica, com raciocínio lógico, raciocínio científico, capacidade de criar estratégias e eficaz na resolução de problemas, frente às mudanças políticas e acordos internacionais.

O ministério da Educação – MEC oferece Formação Continuada para professores, com objetivo de contribuir para a melhoria da formação, tendo como público-alvo prioritário, os professores de educação básica dos sistemas públicos de educação, assim explicados:

Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa -

Curso presencial de 2 anos para os Professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, metodologia propõe estudos e atividades práticas. Os encontros com os Professores alfabetizadores são conduzidos por Orientadores de Estudo. No Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa são desenvolvidas ações que contribuem para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; planejamento e avaliação das situações didáticas; o uso dos materiais distribuídos pelo MEC, voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização.

ProInfantil - O ProInfantil é um curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal. Destina-se aos profissionais que atuam em sala de aula da educação infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas e da rede privada, sem fins lucrativos, que não possuem a formação específica para o magistério.

Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor - O Parfor induz e fomenta a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuíam para a melhoria da qualidade da educação básica no País.

Proinfo Integrado - O Proinfo Integrado é um programa de formação voltado para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais.

e-Proinfo - O e-Proinfo é um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem.

Pró-letramento - O Pró-Letramento é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental.

O programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios.

Gestar II - O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar oferece formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas. A formação possui carga horária de 300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas a distância (estudos individuais) para cada área temática. O programa inclui discussões sobre questões prático-teóricas e busca contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor em sala de aula. (MEC, 2004, p. 01).

As pesquisas de Imbernón (2009); Nóvoa (1999); Nóvoa (2008); Libâneo & Pimenta (2004); Gatti, Barreto e André (2011); Canário (2008); Marcelo Garcia (1999); Schôn (1997); Tardif (2008); Tardif e Lessard (2008); Candau (1997); Ramos (2011); Sacristán (1995), dentre outros, sobre a formação docente, proporcionam registros condutores imprescindíveis para argumentações do percurso histórico e realidade social, enfatizando a necessidade do mercado educacional de pessoas bem formadas, continuamente qualificadas.

2. Formação de professores

Inúmeros debates sobre a temática “Formação de professores” nos Cursos Superiores ou em Cursos de Pós-graduação e Extensão Universitária ocorrem em Seminários, Congressos, Mesas redondas e Conferências. Primeiramente, a necessidade de uma qualificação profissional, apropriada às exigências educativas, concomitante aos vários níveis de ensino, pode-se denominar como formação inicial. De acordo com Imbernón (2009, p. 12), ao “abordarmos a formação permanente, o conhecimento que se criou sobre

ela nos últimos decênios nasce numa época de mudanças vertiginosas, em que o que nasce, cria, projeta, já no momento em que surge, começa a tornar-se obsoleto e caduco”. Isso obriga a propor uma reconceitualização constante, isto é, a uma reflexão de zonas intermediárias da prática como são a singularidade, a incerteza e o conflito de valores (SCHÖN, 1992) e a uma indagação perene sobre a formação do educador, inicial ou permanente. Aparecem problemas, já que é mais fácil fixar-se no que tem funcionado, sem arriscar-se em coisas novas, apesar de necessárias.

Começa uma nova crise da profissão de ensinar (IMBERNÓN, 2009), tem-se a percepção de que os sistemas anteriores não funcionam para educar a população deste novo século,

Os edifícios não são adequados para uma nova forma de ver a educação, cada vez mais assume mais importância a formação emocional das pessoas, a relação entre elas, as redes de intercâmbio, a comunidade como elemento importante de educação. Assim o professorado reduz sua assistência à formação “de toda a vida”, baixa a sua motivação para fazer coisas diferentes, corre poucos riscos. (IMBERNÓN, 2009, p.15)

Compreende-se que a inovação surge como um risco que poucos querem correr, Imbernón (2009) explica, para que correr riscos se ninguém o valorizará ou, pelo contrário, o reprimirá? E as administrações educativas não se atrevem a possibilitar novas alternativas de mudança, pois o professorado fica com medo e não se atreve.

Acrescenta Imbernón (2009, p.16), “também é verdade que nos últimos anos, sobretudo naqueles países em que governou ou governa a direita conservadora, aplicando um neoconservadorismo galopante para a educação, adveio o desânimo”. A manutenção de velhas verdades que não funcionam, a desprofissionalização originada por uma falta de delimitação clara das funções do professorado e a rápida mudança social.

As mudanças sociais orientam o caminho, para isso Imbernón expõe que é preciso analisar o que funciona, o que deve abandonar, o que tem de desaparecer, o que é preciso construir de novo ou reconstruir sobre o velho. “É possível modificar as políticas e as práticas da formação permanente do professorado?” (IMBERNÓN, 2009, p. 18).

Na pesquisa de Souza (2012), a atividade docente exige várias necessidades de formação, tais como: conhecer bem o conteúdo a ser ensinado e saber ensiná-lo de formas diferentes; saber liderar uma sala de aula; ter conhecimento das práticas, além das atitudes docentes; compreender a complexidade do cotidiano escolar; conhecer o aluno, seu contexto e sua família; ficar atento às mudanças socioeconômicas, às políticas públicas e aos avanços,

elementos que influenciam direto e indireto na prática educativa. Nesse conceito, conclui (SOUZA, 2012, p. 22) “a carreira docente exige formação, conhecimentos, competências e técnicas específicas que são apropriadas e construídas na formação inicial e continuada e na experiência profissional”. Além disso, as atividades e atitudes docentes devem se modificar ao longo da profissão.

Dedicando-se à investigação sobre a Formação inicial em serviço: lugar de encontro e de (re) significação do ser-saber-fazer de professores (Ramos, 2011), insere uma pesquisa no campo de estudos da formação de professores e no contexto das políticas e das práticas e modalidades da formação superior para professores em serviço no ensino básico, possibilitada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96. Sua realização teve origem no contexto da atuação dela como docente da Universidade Estadual de Santa Cruz e membro do processo de elaboração, implantação e acompanhamento do desenvolvimento curricular do Curso de Pedagogia PROAÇÃO (2003-2007) do Programa de formação de professores em atuação na Educação Básica, ofertado a duzentos professores da rede municipal de ensino de quatorze municípios da região sul do Estado da Bahia. A partir dos perfis dos participantes, experiência profissional e das atividades curriculares desenvolvidas foi pesquisado como o processo formativo contribuiu para ressignificação da tríade ser-saber-fazer, pessoal e profissional. Os resultados confirmaram a hipótese do estudo e também apontaram para o desenvolvimento de um processo formativo correspondente ao que tem sido defendido pelos pesquisadores da educação, confere à Universidade como *locus* de excelência da formação de professores, conforme apresentou o referido autor:

1. Quais os saberes profissionais dos professores, isto é, quais são os saberes (conhecimentos, competências, habilidades, etc) que eles utilizam efetivamente em seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas?
2. Em que e como esses saberes profissionais se distinguem dos conhecimentos universitários elaborados pelos pesquisadores da área de ciências da educação?
3. Que relações deveriam existir entre os saberes profissionais universitários e entre os professores do ensino básico e os professores universitários? (TARDIF, 2000, p. 5)

Ao ser considerado agente social, conseqüentemente, a formação do professor começou a demandar qualidade acadêmico-científica e didático-pedagógica (RAMOS, 2011), apresentadas no atendimento de aspectos até então ausentes de processos formativos.

Tais aspectos, passaram a exigir a construção de novas concepções de formação de professores e, ainda valorizar a pessoa do professor, experiências de vida e seus saberes.

Nas novas concepções de formação de professores, Ramos (2011) explica que, no Brasil, os estudos sobre aspectos históricos da formação de professores apontam que, anteriormente às últimas décadas do século passado,

A formação de professores pouco se constituiu em ponto de discussão sobre sua relação com a formação continuada, desenvolvimento profissional, processos de ensino e resultados alcançados pelos alunos. Acreditava-se que os processos de formação veiculados pelos cursos médio e superior, conferissem requisitos necessários ao exercício profissional, desconsiderando a necessária atualização e contínuo comprometimento dos organismos pertinentes e, também do professor, com o processo pós-formação: atualização e qualificação. (RAMOS, 2011, p.82).

Nesse modo, contribuiu para que a prática docente fosse ministrada pela repetição de conteúdos e de práticas adquiridas em cursos organizados e desenvolvidos sob orientação da racionalidade técnica e instrumental (RAMOS, 2011). Nessa eficácia, afirma Esteve (1995, p.87), foi a “que mais influenciou a formação de professores na segunda metade do século XX, tanto pelas adesões que suscitou como pelas críticas de que foi alvo”.

A realidade educacional absorve as necessidades existenciais, não apenas reduzir o ato pedagógico em uma espécie de banco, na qual o profissional deposita ideias e seu alunato as consomem, visto que isso inviabiliza a construção da autonomia do aprendiz, quanto à habilidade de aprender, agir e modificar situações no processo da educação do indivíduo.

Nos entornos da década de 1990, em decorrência dos avanços da ciência e das Tecnologias da Educação,

Passou a ser diretamente relacionada às transformações sociais e, estatisticamente, foi analisada como ação de fracasso, cujas primeiras consequências incidiram na evasão e repetência dos alunos da educação básica. A identificação desse cenário ocorreu com o apoio de organismos com estatutos, interesses e culturas diferentes, mas todos revestidos de discursos com potenciais para analisar, discutir e propor políticas e ações voltadas para mudanças na educação e nos processos de formação de professores, considerados instrumento-chaves para a concretização das mudanças a favor dos interesses dos respectivos organismos (RAMOS, 2011, p. 82)

O resultado mais evidente é o desajustamento dos professores relativamente ao significado e alcance de seu trabalho, com isso o aumento das exigências em relação ao professor,

Há um autêntico processo histórico de aumento de aumento das exigências que se fazem ao professor, pedindo-lhe que assuma um número cada vez maior de responsabilidades. O professor não pode afirmar que a sua tarefa se reduz apenas ao domínio cognitivo. Para além de saber a matéria que leciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social, a tudo isso pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados na turma. (ESTEVE, 1995, p.100)

Na exigência que os professores cumpram todas estas novas tarefas, é interessante observar que não houve mudanças significativas na formação dos professores. Como resultado deste aumento das exigências, produziu-se um aumento de confusão referente às competências de que o professor necessita para exercer a complexa função que se lhe atribui e ao ser considerado incompatível com os interesses subjacentes à superação da crise do capitalismo, “o cenário de fracasso da educação tornou-se pano de fundo para o fortalecimento das ações dos segmentos sociais e de organismos nacionais e internacionais para tomada de reforço da educação” (RAMOS, 2011, p. 83), como ação social carente de investimentos e inovações capazes de assegurar mudança no cenário de fracasso, substituir por ações que possam elevar a educação ao patamar de qualidade.

Assim, nesse contexto de fracasso, mudanças educacionais e de renovação de crenças na educação como estratégias capazes de responder aos interesses contemporâneos (RAMOS, 2011), foi que a formação e a atuação de professores, tornaram-se alvo de críticas e, paradoxalmente, foram campos férteis para o investimento das mudanças pretendidas. Nesse sentido, Nóvoa evidencia o contraste em dois lados,

Por um lado, os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural. (1999, p. 13-14)

Com o aumento da atenção e das discussões sobre formação de professores e problemas com a educação, passou a contribuir na constituição de um campo fértil e

despertou estudos e pesquisas diversas. “A educação vive um tempo de incertezas e de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade de mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo. Há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas” (NÓVOA, 1999, p.02).

Na perspectiva de fundamentação proposta, em seguida serão apresentadas algumas concepções de formação de professores fundamentadas pelos autores que passaram a entendê-la e defendê-la para além do conceito de formação, com base na relação processo e produto, mas sempre em construção/transformação, embasados nos processos formativos. Nóvoa alerta em seu artigo: “Para uma formação de professores construída dentro da profissão” (NÓVOA, 1999), que a formação está muito afastada da profissão docente, das suas rotinas e culturas profissionais. Argumenta sobre o que é ser um bom professor,

Durante muito tempo, procuraram-se os atributos ou as características que definiam o “bom professor”. Esta abordagem conduziu, já na segunda metade do século XX, à consolidação de uma trilogia que teve grande sucesso: **saber** (conhecimentos), **saber-fazer** (capacidades, **saber-ser** (atitudes). Nos anos 90 foi-se impondo um outro conceito, **competências**) (NÓVOA, 1999, p.02- *Grifos nossos*).

Assume um papel importante na reflexão teórica e, sobretudo, nas reformas educativas. Todavia, apesar de inúmeras reelaborações, nunca conseguiu libertar-se das suas origens “comportamentalistas e de leituras técnico instrumental. Sugere cinco disposições num novo conceito para ligação entre as dimensões pessoais e profissionais, numa profissionalidade docente que não pode deixar de se construir no interior de uma personalidade do professor”

-**O conhecimento** – O trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem. E ninguém pensa no vazio, mas antes na aquisição e na compreensão do conhecimento;

-a cultura profissional – Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se à profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão (...);

-**A cultura profissional** – Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, aprender com os colegas mais experientes;

-**O tato pedagógico** – capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o ato de educar. E também essa serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar;

-**O trabalho em equipe** – os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos da escola;

-**O compromisso social** – converge no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural. (NÓVOA, 1999, p. 04 – *Grifos nossos*).

São propostas genéricas que devidamente contextualizadas, podem inspirar uma renovação dos programas e das práticas de formação. Numa justaposição, a concepção de formação de professores analisada por Garcia (1999), também apresenta múltiplas perspectivas que emolduram o conceito de formação. Nesse sentido ele contextualiza que

Em países como França e Itália, tal conceito é utilizado para nos referirmos à educação, preparação, ensino, etc, dos professores. No entanto, em países a área anglófona prefere-se o termo educação (Teacher Education), ou de treino (Teacher Training) (GARCIA, 1999, p.18).

Uma primeira perspectiva considera a formação, geralmente associada a alguma atividade e descreve “como uma função social” de transmissão de saberes, de saber-fazer ou de saber-ser que se exerce em atendimento ao benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante; Uma segunda perspectiva, “como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa” que contribui para um duplo efeito da maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos. Uma terceira e última perspectiva é possível falar em respeito à formação como instituição, representada pelos processos (políticas e práticas) assumidos pelas agências responsáveis pelo preparo dos futuros profissionais (GARCIA, 1999, p. 19).

3.Transformações Culturais e práticas de Ensino

Embasado nas contribuições de outros autores, Garcia (1999) discorre que a formação de professores não pode ser concebida como ação de treinamento para a prática de ensino, porém deve ser pensada como ação focada para o desenvolvimento das capacidades e competências profissionais e pessoais dos que buscam participar de uma realidade de agente social mediante o exercício da docência.

Para melhor compreensão sobre as transformações culturais e dimensões pessoais na formação dos professores, vale reportar à obra de Lessard e Tardif (2008), respectivamente dedicada ao estudo das transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor. Para eles o ensino é uma das mais antigas profissões, tão antiga quanto a medicina e o direito. Primeiramente conceitua que

O ensino foi durante muito tempo apresentado como uma vocação, um apostolado, um sacerdócio leigo; seu exercício se baseava então, antes de tudo, nas qualidades morais que o bom mestre tinha de possuir e exibir a todos aqueles que controlavam, de uma maneira ou de outra, o seu trabalho com os jovens (LESSARD; TARDIF, 2008, p. 255).

Durante as últimas décadas, no contexto de generalização e de massificação da educação, e por extensão no quadro da burocratização dos sistemas educativos, o sindicalismo docente e as associações profissionais insistiram, para que o ensino fosse reconhecido como um ofício e os docentes, na qualidade de trabalhadores qualificados, fossem convenientemente tratados pelo empregador, nos planos material, social e simbólico (LESSARD; TARDIF, 2008). Mais recentemente, respondendo ao discurso de muitos formadores de mestres pelo mundo (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 1998), consideram que essa profissão deve evoluir segundo uma lógica de profissionalização, ao mesmo tempo, conseguir um reconhecimento de status pela sociedade e também como desenvolvimento, pelo próprio corpo docente, de um repertório de competências específicas e de saberes próprios, que possam contribuir para o sucesso educativo.

Sob a perspectiva de três concepções: vocação, ofício e profissão (LESSARD; TARDIF, 2008, p. 276), “exprimem a linha de evolução do ensino, em três cenários: o estado atual do ensino: um modelo em decomposição, trata da noção de crise como ruptura de equilíbrio, como resistência à modernidade e como exacerbação das contradições sociais ,associada a três atitudes em relação à mudança educativa, ou mudança social em geral”:

1. Uma atitude de resistência por parte daqueles que seus adversários chamam de “dinossauros”;
2. Uma atitude do convertido entusiasta ou “missionário”;
3. A atitude do ator pragmático e “oportunista”(no sentido positivo da palavra), à procura de um ser melhor, em marcha para outra coisa diferente do **status quo**, mas crítico e lúcido (LESSARD; TARDIF, 2008, p. 276 – *Grifo nosso*).

Para os docentes, que oscilam entre essas três atitudes e adotam sucessivamente essas três posições estratégicas, nada é totalmente branco nem totalmente negro, é preciso apostar numa reconstrução identitária de docentes, encontrar conhecimento e reflexões, a partir dos materiais que a evolução social, econômica e cultural lhes fornece.

O modelo de desempenho abstrato e homogêneo do professor desvalorizou. Assim, os novos estudos nesse campo tem direcionado o foco de análise, que muda da visão estática de “profissão docente” para a compreensão do exercício da docência como atividade humana muito complexa, exercida em instituições escolares que requerem e mobilizam novas

perspectivas de análise (TARDIF; LESSARD, 2005). Desse modo, os regentes de sala começam a ser olhados como pessoas com conhecimentos teóricos sociais

[...] com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal, na qual partilham de uma cultura, derivando dessas relações seus conhecimentos, valores e atitudes, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo (GATTI, 2003, p.196).

Progressivamente, a teoria e a prática da formação continuada do professor vão avançando os pensamentos na docência.

Canário (2008) colocará em destaque o papel da formação de professores. Para ele a etapa da formação contínua formal ou não formal, deliberada ou não deliberada constitui a mais importante, decisiva e estratégica porque nela se joga a possibilidade de induzir modos ecológicos de mudar e melhorar, ao mesmo tempo, o desempenho profissional dos professores, o desenvolvimento organizacional da escola e o estabelecimento de sinergias entre a escola e o contexto local. É nesta linha de raciocínio que pode ser compreendida a ideia de atribuir uma prioridade estratégica à formação contínua, em articulação estreita com a organização escolar, fazendo desta uma organização simultaneamente “qualificante” e “aprendente” (CANÁRIO, 2008, p.141).

A formação continuada de professores, segundo Nikolas Rose (apud NÓVOA, 2008, p.11) é uma emergência de um novo conjunto de obrigações educacionais, “o novo cidadão deve envolver-se num trabalho incessante de formação e reformação, de aquisição e reaquisição de competências, de aumento das certificações e de preparação” para uma vida de procura permanente de um emprego: a vida está a tornar-se uma capitalização contínua de si mesmo.

Em contrapartida mais recente uma concepção sobre a formação continuada,

Grande parte dos programas de formação contínua tem-se revelado de grande inutilidade, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente. Os professores devem recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracterizam o “mercado da formação” e que alimenta um sentimento de “desatualização” dos professores, investindo na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional. (NÓVOA, 2008, p.11)

Outra explicação se baseia na concepção da educação permanente que obriga a pensar ao contrário, construindo os dispositivos de formação a partir das necessidades das pessoas e da profissão, contribuindo assim para facilitar e enriquecer o dia-a-dia dos professores com cursos úteis.

O termo “desenvolvimento profissional sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada com individualismo” (IMBERNÓN, 2009, p.59). Um dos procedimentos é realizar uma formação colaborativa do coletivo docente, com compromisso e a responsabilidade coletiva, com interdependência de metas para transformar a instituição educativa num lugar de formação como processo comunicativo compartilhado.

Conforme sublinha Garcia (1997), a formação de professores não é um conceito unívoco,

Um primeiro aspecto que nos parece conveniente destacar é a necessidade de conceber a formação de professores como um *continuum*. Apesar de ser composto por fases claramente diferenciadas do ponto de vista curricular, a formação de professores é um processo que tem de manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independente do nível de formação em causa (GARCIA, 1997, p.54-55).

Isto significa que o modelo de ensino e, conseqüentemente, o modelo de professor assumido pelo sistema educativo e pela sociedade tem de estar presente, impregnando as atividades de formação de professores, a todos os níveis. Isto implica, também a necessidade de existir uma forte interconexão entre o currículo da formação inicial de professores e o currículo da formação continuada.

Desta maneira, convém prestar atenção especial ao conceito de desenvolvimento profissional dos professores, além de reciclagem, formação em serviço, formação permanente, por ser aquele que melhor se “adapta à concepção atual do professor como profissional de ensino. A noção desenvolvimento tem uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores” (GARCIA, 1997, p. 55).

Garcia (1997) pressupõe uma valorização dos aspectos conceituais, organizativos e orientados para a mudança. “Um segundo aspecto é o princípio que designamos por *indagação-reflexão*. A indagação reflexiva pode ser uma estratégia a utilizar com os professores em formação e em exercício, facilitando uma tomada de consciência dos problemas da prática de ensino” (GARCIA, 1997, p. 55). Nesse caso, a indagação reflexiva

analisa as causas e consequências da conduta docente, superando os limites didáticos e da própria aula.

Alguns autores, conforme observa Garcia (1999 apud URZETTA, 2011, p.22), “referem-se à formação continuada de professores como toda atividade que o professor realiza com uma finalidade formativa, tanto de desenvolvimento profissional como pessoal”, de forma individual ou grupal, para um desempenho mais eficiente das suas tarefas atuais ou que o preparem para exercer novas funções. Garcia (1999) entende o desenvolvimento profissional como um conjunto de processos e estratégias que proporcionem a reflexão dos professores sobre a sua própria prática e contribuem para a organização de conhecimento prático, estratégico e lhes possibilitem aprender com a sua experiência. Assim sendo,

O conceito de desenvolvimento profissional docente pressupõe uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera a característica tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores (GARCIA, 1999, p. 137 apud URZETTA, 2011, p. 22).

Deste modo é que, objetivando a melhoria e o aperfeiçoamento do corpo docente, as secretarias municipais e estaduais de Educação se esforçam, objetivamente, na coordenação, organização e efetivação de programas de formação continuada com investimentos humanos e financeiros.

Define Candau (2007) que o conhecimento é um processo contínuo de construção, desconstrução e reconstrução. Em particular questiona: estes processos também não se dão na prática cotidiana reflexiva e crítica? Por trás da visão “clássica” de formação conhecidos como: seminários, simpósios, cursos específicos não estão ainda muito presente na concepção dicotômica entre teoria e prática, entre os que produzem conhecimento (Universidade), professores de Educação Básica responsáveis pela socialização destes conhecimentos?

Ao referenciar os caminhos de construção de uma nova expectativa de formação continuada de professores, a escritora aponta três teses que, no entendimento dela, cada vez persuadiam maior consenso entre os educadores. Argumenta-se o repensar a formação continuada, baseando-se nas seguintes afirmações: a escola como lócus da formação continuada, a valorização do saber docente e o ciclo de vida dos professores.

Quanto à primeira tese: a escola ser o *locus* de formação continuada, Candau (1997) argumenta:

Neste sentido, considerar a escola como *locus* de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. Mas este objetivo não se alcança de uma maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que ele se dê, é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez as pesquisas são mais confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar. (CANDAU, 1997, p. 57)

Para conseguir que esses espaços de consolidação da formação continuada no dia a dia da escola, é necessário colaborar, firmemente, para que a gestão democrática predomine na prática diária na escola. Necessita de comprometimento coletivo com mudança de paradigmas, de acordo com o novo papel de professor contemporâneo. Exemplifica Imbernón (2009, p. 78), “e a formação coletiva tem aqui um importante papel. A formação deve passar da ideia de “outros” ou “eles” para a ideia de “nós”.” E ainda, deixar de apontar culpados para o fracasso e buscar soluções na prática coletiva na escola.

4. Responsabilidade de cada profissional

Nesse conjunto entra a responsabilidade de cada profissional educador, em que cada um averigua o seu compromisso de lutar para realmente efetivar uma gestão democrática na escola, tão almejada para a aquisição da autonomia, pois acredita-se que somente através da gestão democrática que possibilita espaços e tempos para a formação continuada na escola. Se não efetivar esse desejo, com certeza, frustra-se diante dos fracassos e o profissional sofre consequências, até refletir e conscientizar do direito e do dever pela qualidade do trabalho.

Nesse sentido, Lessard e Tardif caracterizam como um dos cenários na evolução da profissão de professor, para certos atores escolares, nada é mais como antes:

A escola e o esforço para aprender não fazem muito sentido para certos jovens; embora eles sejam rebeldes ativos ou passivos silenciosos, *drops-out ou drops-in*, um grande número de jovens vivem a escola como uma passagem obrigatória, uma imposição do meio familiar e da sociedade, e não como uma experiência significativa da qual eles poderiam tirar proveito pessoal. Na escola, eles funcionam mal ou minimamente. Tem

pressa de sair e a suportam fazendo qualquer coisa, menos o que se espera deles. O ofício de aluno necessita do desenvolvimento e do controle ostensivo de muitas estratégias para “sair dessa” com o mínimo de esforço, sem se empenhar profundamente (LESSARD; TARDIF, 2008, p.258)

Nesse aspecto, a escola parece um estacionamento, e a função docente é assimilada a uma forma de vigilância, acolhimento. Os jovens estão na escola porque a sociedade não quer que eles estejam em outro lugar, principalmente na rua ou no **shopping**, [...] Esses jovens da televisão e da **Internet** consomem aulas e aqueles que as ministram como consomem um programa de televisão, um **clip** ou uma publicidade; eles permanecem ou “zapeiam”; tem uma relação emotiva – “gosto ou não gosto” (LESSARD; TARDIF, 2008, p.258 - *Grifos nossos*).

Na segunda tese de Candau (1997), considera fundamental ressaltar a importância e valorização do saber docente no âmbito das práticas de formação continuada, de modo especial dos saberes da experiência, núcleo vital do saber docente, dessa partilha o professor dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares. Para essa mesma autora, os saberes da experiência se consolidam no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio de atuação.

Tardif (2002) conceitua “saberes sociais”, “ como o conjunto de saberes de que dispõe uma sociedade e de “educação” o conjunto de processos de formação e de aprendizagem elaborados socialmente e destinados a instruir os membros da sociedade com base nesses saberes”(TARDIF, 2002, p.31). Assim sendo, é evidente que os corpos docentes, denominados grupos de educadores, que realizam com efetividade esses processos educativos no âmbito do sistema de formação, como por exemplo, a pesquisa científica e erudita, enquanto sistema socialmente organizado de produção de conhecimentos. Acrescenta que o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais.

Quanto aos saberes disciplinares, Tardif (2002), justifica que além dos saberes produzidos pelas ciências da educação e dos saberes pedagógicos,

A prática docente incorpora ainda saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária. Estes saberes integram-se igualmente à prática docente através da formação inicial e contínua dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade. Podemos chamá-los de saberes disciplinares. São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, por exemplo: matemática, história, literatura, etc). (TARDIF, 2002, p. 38)

Esses saberes disciplinares são ministrados nos cursos e departamentos universitários, das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores, surgem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

Ao longo de suas carreiras, segundo Tardif (2002), os professores devem também

Apropriar-se de saberes que podemos chamar de curriculares. Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelo da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. (TARDIF, 2002, p. 38)

Tais saberes curriculares apresentam-se sob forma de programas escolares, fichas de disciplinas, ementários com objetivos, conteúdo programático, modos de avaliações, métodos, bibliografia básica e complementar que o professor deve aprender e aplicar.

Os saberes profissionais na concepção de Tardif (2002), “significa o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)” (TARDIF, 2002, p.36). O profissional e o ensino são moldados como objetos do saber para as ciências humanas, no entanto as ciências da educação não se limitam somente a produzir conhecimentos, procuram incorporá-los à prática do professor.

Por último, os saberes experienciais, conforme Tardif (2002), são os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de “*habitus* e de habilidades de saber-fazer e de saber-ser”. (TARDIF, 2002, p. 39)

Na definição de profissionalidade de Sacristán (1995), entende-se por “profissionalidade a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. (SACRISTÁN, 1995, p. 65). É obvio que, no caso dos professores,

A definição exata do conceito de profissionalidade não é fácil. Do ponto de vista sociológico, diz-se que é uma *semiprofissão*, em comparação com as profissões liberais clássicas. A discussão sobre profissionalidade do professor é parte integrante do debate sobre os fins e as práticas do sistema escolar, remetendo para o tipo de desempenho e de conhecimento específicos da profissão docente (SACRISTÁN, 1995, p. 65).

Este conceito está em permanente elaboração, analisa-se em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar proporciona legitimar. Então, tem de ser contextualizado. Popkewitz (1986 *apud* SACRISTÁN, 1995, p.65), afirma que o conhecimento da prática pedagógica, e a possibilidade de alterar, implica a compreensão das interações entre três níveis ou contextos diferentes:

- a) O contexto propriamente pedagógico, formado pelas práticas quotidianas da classe, que constituem o que vulgarmente chamamos “prática”. Este contexto define as funções que, de forma mais imediata, dizem respeito aos professores;
- b) O contexto profissional dos professores, que elaboraram como um grupo um modelo de comportamento profissional (ideologias, conhecimentos, crenças, rotinas, etc), produzindo um saber técnico que legitima as suas práticas. Este contexto pode reportar-se a subgrupos profissionais com diferentes ideologias, mesmo no interior de uma mesma escola, ou a todo o coletivo profissional;
- c) Um contexto sociocultural que proporciona valores e conteúdos considerados importantes. (Popkewitz 1986 *apud* SACRISTÁN, 1995, p.65).

Expressar sobre determinações da prática é referir aos marcos da atuação dos profissionais, mas os indivíduos não são passivos e também pertencem aos contextos de mudança. Na base social do professorado, Sacristán (1995, p. 66) esclarece que “a prática docente é realizada por um grupo social, cujas características são condições para a expressão da prática da atividade profissional, a qual não pode ser separada dos que a executam”. Esta situação é evidente, quando a ação profissional de modo coletivo não se encontra regulada, precisamente por regras ou por um corpus de conhecimentos especializados. Sendo assim, o ensino é uma prática social, não somente porque se concretiza no processo de interação entre professores e alunos e refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise e discussão da formação inicial e continuada realizada deixa claro que, o envolvimento de professores em cursos, palestras e oficinas de curta duração não detém os resultados esperados pelos organizadores e pesquisadores acadêmicos específicos e pedagógicos, não consiga, no curto prazo, influenciado a prática docente, contribuiu parcialmente para despertar importância e motivação desses pedagogos em continuar

investindo em seu desenvolvimento e profissionalismo, almejando cursos de Especialização e Mestrado, sem esquecer de participar de eventos científicos.

Outros estudos já apontaram, anteriormente, que propostas de formação continuada não conseguem modificar fortemente a prática docente. O presente estudo bibliográfico, mostrou que mesmo processos mais longos de treinamento, mostram-se insuficientes, exigindo novas mediações e continuidade, tendo em vista que o processo cultural de incorporação de uma inovação ao dia a dia do professor ocorre a longo prazo, a partir do confronto e interlocução das novas aprendizagens e experiências educativas, com os saberes anteriores. Diante dessa coerência, julgamos pertinente a reflexão a respeito dos saberes individuais, que insistem em ficar enraizados na prática e bloqueiam e filtram demais as informações novas, caracterizando resistências às inovações.

A meu ver, um dos requisitos básicos para a transformação é a formação continuada, intermediada pela pesquisa, reflexão e contato com concepções novas, oferecidas pelos programas de formação continuada, que possibilitam as mudanças. Permanece mais difícil a aquisição de um novo modo de pensar o fazer pedagógico, se o profissional não buscar oportunidades de vivenciar pesquisas novas, experiências novas, formas novas de ver, agir e pensar a educação escolar.

Ressalto que a formação continuada não exclui a necessidade de uma formação inicial bem feita, no entanto, para aqueles professores que já atuam há pouco tempo ou atuam há muito tempo, ela se faz extremamente importante, tendo em vista os avanços das tecnologias, conhecimentos, informações e as exigências do sistema capitalista, neoliberal e político, impõem ao profissional da educação, às instituições educacionais de formação, às escolas e às creches um aperfeiçoamento contínuo e qualificante.

Nos programas de formação continuada, principalmente, naqueles de curta duração ressalta-se em desinteresse e reações de descaso por parte dos participantes, por sentirem que certas atividades que objetivam ser de formação, em nada contribuem para sua melhoria profissional. Inevitavelmente, seu dia-a-dia em sala de aula permanece inalterado. Essa ineficácia de determinados projetos de formação continuada, conseqüentemente, gera um sentimento de fracasso, sem combinação de valorização dos saberes docentes e saberes práticos reais. Candau (1997), considera fundamental ressaltar a importância e valorização do saber docente no âmbito das práticas de formação continuada, de modo especial dos saberes da experiência, núcleo vital do saber docente, Nessa partilha, o professor efetua um diálogo com os saberes curriculares e as disciplinas. Quanto aos saberes disciplinares,

Tardif (2002), justifica que além dos saberes produzidos pelas ciências da educação e dos saberes pedagógicos, a prática docente assimila os saberes sociais selecionados e definidos pela instituição universitária.

5.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Fundamental. Lei nº 9394/96. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.

_____, MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, v. 134, n. 1.248, p. 27.833-27.841, 23 dez. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 04 jun. 2024.

CANARIO, R. Formação e desenvolvimento profissional dos professores. **Anais da Conferência desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida**. 2008.

CANDAU, Vera Maria (org). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CANDAU, V.M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: _____. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

ESTEVE, J. M. **Mudanças sociais e função docente**. In: NÓVOA, António (Org.) **Profissão professor**. Porto: Dom Quixote IIE, 1995.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente In: NÓVOA, António (Org.) **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. **Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios**. In:IV Congresso Paulista de Formação de Professores. Águas de Lindóia, 2003.

KUENZER, A Z. **Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez 2002.

KUENZER, A. Z.; MACHADO, L. R. S. A pedagogia tecnicista. In: MELLO, G. N. (Org.) **Escola nova, tecnicismo e educação compensatória**. São Paulo: Loyola, 1982.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____, _____. **As Diretrizes Curriculares da Pedagogia - Campo epistemológico e exercício profissional do pedagogo**. UFSC, 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nova/Textos/JoseCarlosLibaneo2005.htm>>. Acesso em: 14 jun. 2024.

LIBÂNEO, José C.; PIMENTA, Selma G. **Formação dos profissionais da educação – visão crítica e perspectivas de mudança.** Educação e Sociedade. Campinas: Cedes, n° 68, 1999.

LIBÂNEO, José C. **Que destino os educadores darão à Pedagogia?** IN: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Pedagogia, ciência da educação?. São Paulo: Cortez. 1996.

NÓVOA, António. O regresso dos professores. **Anais da Conferência desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida.** 2008.

_____, _____. **Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente.** Teoria & Educação, n. 4, 1991.

_____, _____. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M. & LESSARD, C. (orgs.). **O ofício de professor – História, perspectivas e desafios internacionais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

RAMOS, Rosenaide Pereira dos Reis. **A formação inicial em serviço: lugar de encontro e de RE (significação do ser-saber-fazer).** Tese de Doutorado. São Carlos: UFSCar, 2011.

SACRISTÁN, Gimeno G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores In: NÓVOA, António (org.) **Profissão professor.** Portugal: Porto Editora, 1995.

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

SHIROMA, Eneida Otto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fatima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011.

SOUZA, Ana Paula Gestoso de. **Contribuições da ACIEPE histórias infantis e matemática na perspectiva de egressas do curso de pedagogia.** Tese de Doutorado. São Carlos: Ufcar, 2012.

SOUZA, R.L.L.. **Formação Continuada dos Professores no Município de Barueri: compreendendo para poder atuar.** Dissertação de Mestrado. São Paulo: FE/USP, 2007.

URZETTA, Fabiana Cardoso. **Formação continuada de professores de ciências: o potencial de uma proposta coletiva na transformação da prática docente.** Dissertação de Mestrado. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia. 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.