

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESPAÇO ESCOLAR: ALGUMAS PROPOSIÇÕES

Egeslaine de Nez'

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar uma breve análise da formação de professores, bem como destacar a atual política de formação dos profissionais da educação no Brasil. Entende-se que a análise crítica desses momentos é imprescindível na busca da compreensão e transformação da realidade atual. Nesse percurso, foi dada ênfase ao processo de formação continuada, encontrando na escola, o lócus privilegiado para a execução desse tipo de formação para professores. São focalizados aspectos do debate sobre esse lócus que explicita tensões históricas no espaço escolar. Assim, a análise sobre a formação continuada pretende favorecer a compreensão das dinâmicas de atualização e aprofundamento do conhecimento necessário para o exercício da profissão docente. A produção da reflexão sobre a prática e a discussão sobre o papel e a importância da formação continuada, são aspectos relevantes no desenvolvimento profissional de cada professor.

Palavras-chave: Formação de professores, políticas educacionais, formação continuada, escola e reflexão.

Um pouco de História e Política sobre a Formação de Professores

Refletir sobre a atual política educacional no que se refere à formação de professores é de certa forma, pensar de modo mais amplo as políticas sociais (nacionais e internacionais) e entender como se processa de fato a formação dos profissionais da educação no Brasil e no mundo.

Como as demais políticas sociais, a política educacional envolve um amplo conjunto de agentes sociais, esta se expressa, sobretudo, por meio de iniciativas direta ou indiretamente promovidas pelo poder público e, portanto, o Estado é uma referência fundamental para a sua compreensão. Estado este, compreendido como: *mínimo em sua manutenção e máximo em seu controle*.

A compreensão de Estado, então não deve ser vista como mero governo ou, ainda como mero poder coativo, limitador da vontade da maioria. Para Nagel (2001, p. 100): "Lembra-se aqui a força nutriz do Estado, ou seja, a energia vital que o sustenta, oriunda da própria dinâmica da relação social que lhe dá vida". O Estado, compreendido desta forma, ao expressar a organização da sociedade, as suas práticas sociais, não só capta e expõe, ao longo do tempo, as transformações operadas na base do trabalho, como também processa a viabilização das relações econômicas, comandando a indispensável harmonização entre interesses conflitantes

e/ou diversos da mesma classe, ou de classes distintas. Desse Estado emanam políticas, sejam elas sociais e/ou educacionais.

Assim, o conceito de política educacional, por muitas vezes provoca confusões conceituais na sua definição. Afirma-se que a política educacional é uma manifestação da política social, proporcionada pelo Estado. Ou, para usar as palavras de Freitag apud Vieira (2002, p. 14), “a política educacional não é senão um caso particular das políticas sociais”.

Pode-se evidenciar que há uma distinção entre Política Educacional e políticas educacionais:

[...] a Política Educacional (assim em maiúsculas) é uma, Ciência Política em sua aplicação ao caso concreto da educação, porém as políticas educacionais (agora no plural e em minúsculas) são múltiplas, diversas e alternativas. A Política Educacional é, portanto, a reflexão teórica sobre as políticas educacionais [...] se há de considerar a Política Educacional como uma aplicação da Ciência Política ao estudo do setor educacional e, por sua parte, as políticas educacionais como políticas públicas que se dirigem a resolver questões educacionais (Freitag apud Vieira, 2002, p. 15-16).

Como as demais políticas sociais, a Política Educacional envolve um amplo conjunto de agentes sociais, esta se expressa, sobretudo, por meio de iniciativas direta ou indiretamente promovidas pelo poder público e, portanto, o Estado é uma referência fundamental para a sua compreensão.

Considerando a distinção feita, também se pode enfatizar que de fato, o que se costuma denominar de Política Educacional no Brasil por muitas vezes, não tem passado de um conjunto de conceitos, projetos e procedimentos decorrentes da idéia que fazem da educação, os *ocupantes ocasionais do poder*. Assim, hoje em dia, as Políticas Educacionais constituem um dos campos multidisciplinares que mais têm desencadeado o interesse de intelectuais e políticos. No entanto, não se pode ignorar que a toda política está subjacente uma *intencionalidade teórica* e que o pano de fundo que se constitui esta intencionalidade está regado de interesses. E as políticas para formação de professores não diferem deste panorama, às vezes, são apenas *transplantes* de outras nações, sem correlação com a identidade dos professores brasileiros.

Porém, uma política nacional de educação é mais abrangente do que apenas uma legislação proposta para organizar a área educacional. Realiza-se também pelo planejamento e financiamento de programas governamentais, em suas três esferas, bem como, por uma série de informalidade e pelos meios de comunicação. Dentro das políticas educacionais, Nagel (2001, p. 99), enfatiza que:

A política educacional, embora se expresse, a partir de um dado instantâneo, em diplomas legais, de fato, é um conjunto de *medidas agilizadas e sistematizadas pelo Governo para atuar, com maior eficiência, nos mecanismos de produção, distribuição e consumo de bens já instituídos ou em constante renovação* (grifo da autora).

Assim, um documento de política educacional não pode corresponder, seja em nível federal seja em estadual ou municipal, apenas ao período de duração de um mandato governamental. A política deve ser formulada não apenas pela equipe de técnicos de um ministério ou uma secretaria, agindo em circuito fechado, e sim por colegiados de educadores e administradores, tanto quanto possível sem laços de subordinação direta aos governantes de plantão e aos seus interesses particulares (Souza e Silva, 1997).

Desta forma, a política de formação de professores bem como a Política Educacional tem sido objeto de estudos e debates, oferecendo dados e reflexões sobre a questão. Sabendo-se que os fatos só assumem seu pleno significado quando situados em seus contextos, é importante caracterizar a crescente problematização que envolveu a formação do profissional da educação nas últimas décadas, bem como sua organização política providenciada a partir da legislação educacional. Para Porto (1998, p. 11-12):

A formação de professores assume, sem dúvida, posição de prevalência nas discussões relativas à educação numa perspectiva transformadora. Esta é uma preocupação evidenciada nas investigações mais recentes e na literatura da área, provocando debates e *encaminhando propostas acerca da formação inicial e continuada de docentes. Nesse movimento mundial, a formação continuada ocupa lugar de destaque, estando, de forma crescente, associada ao processo qualitativo de práticas formativas e pedagógicas*. Caracteriza-se este momento histórico pela incessante busca e renovação do saber-fazer educativo (grifo nosso).

Por um longo período, pode-se destacar que a formação do profissional da educação baseou-se em conhecimentos de *conteúdos*, a perspectiva técnica e racional que a controlava visava um professor com conhecimentos uniformes no campo científico e pedagógico para que exercessem um ensino nivelador.

Porém, os anos 80 representaram a ruptura com o pensamento tecnicista que predominava na formação de professores. A partir de então, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre a formação do educador, destacando o caráter sócio-histórico na sua formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com

pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade.

A criança não é mais um receptor de informações, ela tornou-se agente que constrói o seu saber, conseqüentemente, o educador não pode continuar sendo apenas o transmissor de conhecimentos, mas sim deve tornar-se dinamizador de todo o processo educativo e compreender as questões importantes que permeiam o espaço escolar.

A década de 1980 representou, para os educadores, o marco da reação ao pensamento tecnicista das décadas de 1960 e 1970. A ênfase excessiva do que acontece na sala de aula, em detrimento da escola como um todo (Freitas, 2002), o abandono da categoria trabalho, nos estudos teóricos de análise do processo de trabalho, neste momento histórico da abertura política e da democratização da escola, recuperavam a construção dos sujeitos históricos professores como sujeitos de suas práticas.

No entanto, a ênfase no caráter da escola como instituição quase que exclusivamente voltada para a socialização dos conhecimentos históricos e socialmente construídos terminou por centrar a ação educativa na figura *do professor e da sala de aula*, na presente forma histórica que ela tem, tornando-se alvo fácil das políticas neoliberais baseadas na qualidade (da instrução e do conteúdo), em detrimento da formação humana multilateral (Freitas, 2002).

Os anos 90 e suas políticas educacionais para a formação do professor foram marcados pela centralidade no conteúdo da escola (habilidades e competências escolares), fazendo com que fossem perdidas dimensões importantes que estiveram presentes no debate dos anos 80. Neste contexto, denominada de "Década da Educação", representou o aprofundamento das políticas neoliberais em resposta aos problemas colocados pela crise do desenvolvimento do capitalismo desde os anos 70, na qual a escola teve papel importante. A educação e as políticas para a formação de professores ganham importância estratégica para a realização das reformas educativas (Freitas, 2002), particularmente a partir de 1995, quando tem início o Governo Fernando Henrique Cardoso.

Muitas medidas que objetivavam adequar o Brasil à nova ordem mundial, tais como: Educação para Todos, Plano Decenal, Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, avaliação do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, Exame Nacional de Cursos (Provão), ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, descentralização, FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, Lei da Autonomia Universitária, eram as bases para a reforma educativa que tem na avaliação a chave-mestra que abre caminho para todas as po-

líticas: de formação, de financiamento, de descentralização e de gestão de recursos.

Contudo, o debate atual sobre as políticas de formação de professores implica a compreensão de dois movimentos que se entrelaçam de forma contraditória na realidade atual: o primeiro, o movimento dos educadores e sua trajetória em prol da reformulação dos cursos de formação de profissionais da educação; e o segundo, o processo de definição das políticas públicas no campo da educação, em particular da formação de professores.

Este segundo movimento tem nos Referenciais Curriculares para Formação de Professores (1999), no Parecer N^o 115/99 que cria os Institutos Superiores de Educação e nas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior (2001), seu pensamento elaborado e sua expressão material mais visível (Freitas, 2002).

A esses desafios colocados para elevar a formação de professores, novas respostas foram sendo construídas pelas Instituições de Ensino Superior e pelas faculdades/departamentos/centros de educação, criando um fértil debate que se prolonga até os dias de hoje, em que pese todas as tentativas de definições e amarras legais atuais no sentido de esclarecer onde se dá e se dará efetivamente a formação inicial e continuada dos professores.

Formação Continuada de Professores: seus espaços e suas proposições

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) N^o 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 N^o 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, pla-

nejamento 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, é 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, p. 19) afirma que: “O uso do termo educação continuada tem a significação fundamental do conceito de que a educação consiste em auxiliar o profissional a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão”. 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. Candau apud Mizukami (et al, 2000, p. 27-28) também demonstra isso quando diz que:

Todo processo de formação tem de ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente. Para um adequado desenvolvimento da formação continuada, é necessário ter presentes as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério; não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já se encaminha para a aposentadoria; os problemas, necessidades e desafios são diferentes e os processos de formação continuada não podem ignorar essa realidade promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional.

Nos últimos anos, os professores foram retirados inúmeras vezes

dos locais de trabalho e levados a centros de treinamento. Behrens (1996, p. 133) 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”. 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 e não tem como perspectiva o que Candau apud Mizukami (2000) destaca enfatizando o processo de formação fundamentado no saber 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, p. 133-134) 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”. A proposta da contrapartida é clara: há uma forte tendência em valorizar a escola como o *lôcus* 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 situado 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. Para Silva (2000, p. 12), estas modalidades acabam:

[...] privilegiando a iniciativa, o saber experiencial, as características contextuais em que se desenvolve a prática dos professores, estas modalidades são potenciadoras de sinergias que articulam o conhecimento não-formal, experiencial com o conhecimento formal, numa lógica interativa em que a ação, a investigação e a formação estão presentes.

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, p. 174-175):

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.

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.

Numa ênfase reflexiva, a formação de professores se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação continuada dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação e em parceria com outras instituições de formação. Isso porque trabalhar o conhecimento da dinâmica da sociedade, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação de alunos, crianças e jovens, também eles em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação, entendida como *re-significação* da identidade dos professores.

Ocorre pensar, neste momento, se existe ou não um caminho percorrido enquanto prática de formação continuada de professores no espaço escolar. E, embora no discurso que propõe o Estado pela LDB, que este tipo de formação como meta 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 escola. Portanto, o professor para ser reflexivo¹ 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 um 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;
- 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 do projeto pedagógico assim como a formação profissional é um processo permanente de reflexão e aperfeiçoamento da equipe e, portanto não tem fim. Behrens (1996, p. 140) 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 precisa estar contemplada em projetos pedagógicos que enfatizem o desenvolvimento do profissional do magistério (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).

Assim, conforme Ribas (1997, p. 1):

A formação de professores entendida como desenvolvimento profissional, é fruto da reflexão sobre a ação, apoiada nas concepções de pensamento que tenham sido capazes de dar sentido à realidade educativa. Os professores serão profissionais mais respeitados quando puderem explicar as razões de seus atos, os motivos pelos quais tomam umas decisões e não outras.

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 estimulada 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.

Além disso, a reflexão instigará no professor a ação de produzir um saber que o acompanhará como saber de referência, como parte da experiência e de sua identidade. Isso é muito importante, quando se tem em vista a competência pedagógica profissional, construída no decorrer dos anos de exercício. Por isso, há necessidade de se apostar na práxis, enquanto espaço de produção do saber, e reconhecer o valor da experiência (Ribas, 1997).

Não se pode deixar de destacar que a escola não é o único centro formador de consciência; é apenas mais um dentre tantos outros, haja vista a formação nas empresas, a ação das Organizações Não-Governamentais (ONG's), principalmente nos países de Terceiro Mundo e os espaços oferecidos pela televisão e pela mídia em geral (Schmidt, Ribas e Carvalho). Conforme Fusari (2000), 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.

Considerações Finais

Não posso entender os homens e as mulheres, a não ser mais do que simplesmente **vivendo**, histórica, cultural e socialmente **existindo**, como seres fazedores do seu caminho que, ao fazê-lo, se expõem ou se entregam aos "caminhos" que estão fazendo e que assim os refazem também (Freire, 1987, p. 97 – grifo do autor).

No campo das políticas educacionais para a formação de professores, não se pode negar que para a *formação continuada*, as ações muitas vezes, têm reforçado a concepção pragmatista e conteudista da formação de professores. Neste particular, cabe destacar uma redução na concepção de formação contínua apenas a programas como os Parâmetros em Ação e a Rede de Formadores, sob patrocínio do MEC em articulação com municípios e algumas instituições formadoras. A formação continuada, como visto, é muito mais do que isso e merece atenção especial das políti-

cas propostas pelo Estado.

Todo esse processo muitas vezes, tem se configurado como um precário processo de certificação e/ou diplomação de horas (até com o objetivo de elevação salarial) e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do seu exercício profissional. A formação continuada da imensa maioria dos professores passa a ser vista como lucrativo negócio nas mãos do setor privado e *não como política pública de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos, bem como da escola.*

Assim, está se vivenciando, pelas políticas de formação, concepções que, pela desresponsabilização do Estado do financiamento público, pela individualização das responsabilidades apenas sobre os professores, pela centralidade da noção de certificação de competências nos documentos orientadores da formação de professores, revelam um processo de flexibilização do trabalho docente em contraposição à profissionalização do magistério, condição para uma educação emancipadora das novas gerações.

Vai se conformando, portanto, uma política de formação de professores que tem na certificação de competências e na avaliação sua centralidade. É preciso que se recoloca em questão as construções históricas dos educadores na luta pela formação de qualidade e por uma política global de formação dos profissionais da educação e de valorização do magistério. Retomar as discussões sobre os fins da educação significar trazer à tona a questão dos projetos históricos e do futuro que se quer construir hoje para o povo, lidando com as contradições próprias dos processos educativos (Freitas, 2002).

Somente desta forma, pode-se construir o norte seguro para pensar a formação dos profissionais da educação necessária para lidar com uma concepção mais avançada de preparação das novas gerações para construir uma nova vida, uma nova humanidade.

Para fortalecer a idéia ou a necessidade de acontecer à formação continuada no espaço escolar e a partir dessas reflexões apresentadas sobre formação de professores, pretende-se que este seja apenas um ponto de partida ou de apoio para o professor que objetive fazer da sua prática um constante ensinar e aprender conforme o que Freire (1998, p. 20) afirma: "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender".

Para que o professor possa entender a escola como espaço para a sua formação continuada entre outras instâncias é primordial que as universidades repensem os cursos de Pedagogia e as licenciaturas, dando enfoque a formação multidimensional (Candau apud Mizukami, 2000) e para a escola como território onde se efetivará e aprimorará a formação continuada (Fusari, 2000).

Por este prisma de análise, fica em evidência que para a escola se constituir em espaço para a formação continuada de professores, depende de um conjunto de fatores que muitas vezes mais dificultam, do que facilitam o processo. O que não pode desarticular a importância e a inviabilização dessa premissa na formação dos profissionais da educação.

Com a clareza de que já não é mais possível só fazer a educação, mas sim pensá-la, questioná-la permanentemente e ir a busca de alternativas para os problemas do cotidiano, admite-se a importância do professor reflexivo que quebra com alguns pensamentos dominantes na escola.

A formação adequada para promover a autonomia é coerente com esta proposta de preparação de professores *crítico-reflexivos*, comprometidos com o próprio desenvolvimento profissional e que se envolvam com a implementação de projetos em que serão atores e autores da construção de uma *prática pedagógica transformadora* (Freitas, 2002).

Para proceder a essa reflexão, o professor necessita de muito mais do que a intuição, ele precisa:

[...] estar preocupado com o aluno mais do que com o conhecimento a ser transmitido, com as suas reações frente a esse conhecimento, com os seus propósitos em termos de ensino e aprendizagem e estar consciente de sua responsabilidade nesse processo (Alonso, 1999, p. 15).

A partir disso, o professor terá de se colocar em uma posição de pesquisador, que busca compreender e analisar os fenômenos que observa, com o objetivo de encontrar não só respostas às perguntas que ele se faz e possíveis encaminhamentos, como também solução para as dificuldades constatadas (Alonso, 1999). Assim, tais propostas devem ser vistas, principalmente, como um conjunto de objetivos e aspirações, por vezes bem intencionados, compartilhadas pelos administradores do ensino e registrado pelo coletivo da escola no projeto pedagógico.

Espera-se, desta forma, estar criando uma escola que:

[...] inclua, ou seja, que eduque todas as crianças e jovens, com qualidade, superando os efeitos perversos das retenções e evasões, propiciando-lhes um desenvolvimento cultural que lhes assegure condições para fazerem frente às exigências do mundo contemporâneo, precisa de condições para que, com base na análise e na valorização das práticas existentes que já apontam para formas de inclusão, se criem novas práticas: de aula, de gestão, de trabalho dos professores e dos alunos, formas coletivas, currículos interdisciplinares, uma escola rica de material e de experiências, como espaço de formação

contínua, e tantas outras (Libâneo e Pimenta, 1999, p. 16).

Por sua vez, os professores contribuem com seus saberes específicos, seus valores, suas competências, nessa complexa empreitada, para o que se requer condições salariais e de trabalho, formação inicial de qualidade e o espaço de formação continuada no cotidiano escolar.

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se dos processos de formação que desenvolvam conhecimentos, atitudes e valores que possibilitem aos professores ir construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Libâneo e Pimenta (1999, p. 16), ainda ressaltam que:

Espera-se, pois, que mobilizem os conhecimentos da teoria da educação e do ensino, das áreas do conhecimento necessárias à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolvam neles a capacidade de investigar a própria atividade (a experiência) para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

Neste sentido, aponta-se que esta modalidade de formação continuada dentro do espaço escolar é a que melhor poderá contribuir para dinâmicas reflexivas, já que emergem de disposições formativas dos professores geradas nos/pelos contextos de trabalho na escola.

Esta modalidade de formação continuada, ao privilegiar os professores como atores e autores do processo de sua formação, provoca uma dinâmica reflexiva com incidência nos sujeitos, nas suas experiências profissionais e na capacidade de se comunicar sobre as mesmas, com o objetivo de construírem, em lugar de consumirem conhecimentos, muitas vezes distanciados das situações concretas do cotidiano escolar (Silva, 2000).

Esta capacidade de elaboração e de construção é reivindicada pela singularidade das situações localmente contextualizadas na escola que os professores experimentam no seu cotidiano profissional e, como tal, deverá ser potencializada não só na formação inicial, mas em seu conjunto e na formação continuada de professores.

Abstract

The objective of this article is to present an abbreviation analysis of the teachers' formation, as well as to detach the current politics of the professionals' of the education formation in Brazil. He/she/you understands each other that the critical analysis of those moments is indispensable in the search of the understanding and transformation of the current reality. In that course, emphasis was given to the process of continuous formation, finding at the school, the privileged locus for the execution of that formation type for teachers. Aspects of the debate are focalized on that locus that explicit historical tensions in the school space. Like this, the analysis about the continuous formation intends to favor the understanding of the updating dynamics and aprofund of the necessary knowledge for the exercise of the educational profession. The production of the reflection on the practice and the discussion on the paper and the importance of the continuous formation, they are relevants aspects in each teacher's professional development.

Key-Words: Teachers' formation, educational politics, continuous formation, school and reflection.

Referências Bibliográficas

- ALONSO, M. (org.) *O trabalho docente: teoria e prática*. São Paulo: Pioneira, 1999.
- 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.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, H. C. L. *Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação*. In: *Revista Educação e Sociedade*. V. 23, N. 80. Campinas: Setembro, 2002.
- 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.
- LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. *Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança*. In: *Educação e Sociedade*. V. 20, N. 68. Campinas: Dezembro, 1999.
- MARIN, A. J. *Educação Continuada: introdução a uma análise de termos e concepções*. In: *Cadernos Cedes*. N. 36, 1995.
- MIZUKAMI, M. G. N. et all. *Escola e Aprendizagem da docência: proces-*

sos de investigação e formação. São Carlos: Edufscar, 2000.

NAGEL, L. H. O Estado brasileiro e as políticas educacionais a partir dos anos oitenta. In: NOGUEIRA, F. M. G. (org.) *Estado e políticas sociais no Brasil*. Cascavel: Edunioeste, 2001.

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.

PORTO, Y. S. Formação Continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, A. J. (org.) *Educação Continuada*. Campinas: Papyrus, 1998.

RIBAS, M. H. *Os fundamentos da formação de professores*. Ponta Grossa: 1997 (mimeo).

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.

SOUZA, P. N. P.; SILVA, E. B. *Como entender e aplicar a nova LDB*. São Paulo: Pioneira, 1997.

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

VIEIRA, S. L. Políticas de formação em cenários de reforma. In: AMARAL, A. L.; VEIGA, I. P. A. (orgs.) *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas: Papyrus, 2002.

Notas

1 Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, graduada em Pedagogia e especialista em Fundamentos da Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel-Pr. Professora Titular da Faculdade de Cascavel – FADEC, Cascavel-Pr. Rua Nereu Ramos, 2036, centro, Cascavel – Paraná, (45) 226-0290. E-mail: edenez@certto.com.br.

2 Um dos desdobramentos do processo de globalização relaciona-se com os requerimentos de uma reordenação da estrutura do Estado. Conforme Vieira (2002), o papel do Estado como indutor do desenvolvimento sofre modificações consideráveis. Tanto em países desenvolvidos como nos subdesenvolvidos, este passa a assumir uma posição de agente comercial do desenvolvimento, delegando a outros setores encargos que tradicionalmente lhe diziam respeito.

3 Segundo Vázquez (1977, p. 5 e p. 32), 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”.

Assim, por sua vez, a práxis é: “[...] a atividade humana transformadora da realidade natural e humana”. Ela tem um caráter consciente e intencional.

4 A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de idéias e práticas que lhe são exteriores. Na concepção de Schön (1992), uma atuação deste tipo é produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte e evidencia uma sensibilidade quase artística aos índices, manifestos ou implícitos, na situação em presença.

Data de recebimento: 26/02/2004

Data de aprovação: 22/04/2004