

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A ATUALIDADE: TECENDO RELAÇÕES, TRAJETÓRIAS E DESAFIOS ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA.

Stella Alves Rocha da Silva (1);
Jane Rangel Alves Barbosa (2);

Universidade Castelo Branco / Secretaria de Educação do Rio de Janeiro / Cederj (1)
Universidade Castelo Branco / Centro Universitário de Volta Redonda (2)

Resumo: No século XXI, a profissão de professor vem sofrendo profundas críticas e transformações no cenário brasileiro, sendo tema relevante em todas as discussões e estudos. De um lado, temos que considerar o crescimento do número de alunos com acesso à escola, sua heterogeneidade cultural, a demanda por melhor qualidade da escolarização, o impacto de novas metodologias de ensino, as mídias propostas e a informática. De outro, as propostas para formação inicial e continuada de docentes e os modos pelas quais essas propostas se concretizaram. O papel das instituições formadoras torna-se crucial, principalmente por atuarem para formação humana, intelectual e pedagógica dos docentes para as próximas gerações. A questão da formação continuada torna-se requisito para qualificação no trabalho, disseminando idéias e atualização constante, em função das modificações nos conhecimentos das novas tecnologias e das mudanças ocorridas no mundo do trabalho: ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais da educação básica e profissional. A Universidade é um espaço muito importante, mas de forma alguma podemos destacar a importância de outros campos, como, por exemplo, a escola como lócus propício para a formação docente. Apesar dos avanços nas últimas décadas, persistem problemas relacionados à baixa qualidade e improdutividade do sistema educacional brasileiro, que se expressam, principalmente, nas altas taxas de insucesso e de evasão escolares na educação básica, o que demonstra como o país está longe de propiciar às sucessivas gerações a escolaridade obrigatória para todos. O presente estudo de caráter documental e bibliográfico formaliza a trajetória e a problemática da formação continuada de docentes da Educação Básica e Profissional diante dos desafios decorrentes, tanto do sistema educacional como das novas exigências do mundo do trabalho na sociedade contemporânea. Este estudo verifica a necessidade da produção de conhecimentos e a emergente definição de políticas públicas para formação docente, na perspectiva de integração educação-trabalho, em que é fundamental ao docente saber fazer a necessária relação entre teoria, técnica e prática, para que os desafios das sociedades modernas sejam realmente enfrentados e solucionados. Este estudo tem como finalidade a reflexão crítica sobre a prática educacional e o aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente, pontuando a formação continuada como um desafio, suscitando vários questionamentos sobre a formação inicial e continuada, busca-se repensá-la, destacando-se o lócus da formação continuada da Universidade para a própria escola.

Palavras-chave: Formação Profissional, Magistério, Desenvolvimento Profissional.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos do século XX, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da formação continuada como requisito para trabalho tornou-se presente. Destaca-se a forte idéia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e tecnologias, e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e

avanço nas formações dos profissionais. Assim, incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação.

O final do século XX, sobretudo a década de 80 é marcado por inúmeras transformações sociais e educacionais, principalmente em virtude da consolidação da educação popular, garantindo o acesso às camadas populares o direito à escola pública. Aliado a isso se agrava a crise na docência, uma vez que historicamente os cursos de formação de professores, contribuíram para dicotomização entre teoria e prática, gerando profissionais com pouca experiência, formação frágil e um número reduzido de professores com formação em nível superior.

Com o reestabelecimento do estado democrático, diferentes propostas são orientadas objetivando mudanças nos padrões de gestão e da intervenção estatal entre as políticas públicas desenhadas a educação se fez presente. A Carta Magna de 1988 estabelece os princípios educativos em um capítulo próprio, propondo alterações de ordem jurídica e institucional. Nesta legislação, há referência a valorização aos educandos sobre a necessidade da consolidação de um plano de cargos e salários.

A LDB de 1996 (Lei nº. 9394/96) transfere para a Educação Superior a Formação de Professores para a Educação Básica que anteriormente acontecia nos antigos cursos de magistério e faz referências aos processos de Formação Inicial e Continuada, além da possibilidade de Complementação Pedagógica para os graduandos em outras áreas que queiram se dedicar à Educação Básica. Tal mudança, mais do que superação dos anteriores modelos de formação, busca, na verdade, adequação às novas demandas da sociedade brasileira.

A discussão sobre a formação docente, diante do atual modelo de Estado, é demarcada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 que determina um título específico para os profissionais da educação, subdivididos em seis artigos. No artigo 61, aponta as diferentes habilitações e graduações para o exercício do magistério e os demais artigos descrevem a organização dos cursos que formarão os futuros docentes. Contudo, seguir as determinações legais é o suficiente para garantir o sucesso escolar? Que saberes, experiências são incorporadas na prática docente? O modelo proposto para formação dos professores atende a todas as modalidades e tapas de ensino? E os desafios trazidos pelo acesso à tecnologia?

Tais questões não são respondidas se conferimos apenas a formação inicial à preparação adequada de professores para o sucesso escolar. Na

atualidade, há o reconhecimento de que a formação inicial do docente apresenta lacunas e que o contexto escolar é permeado por situações complexas que exige que este profissional busque, através de um processo de formação continuada formas e mecanismos para a melhoria da sua prática.

Nesta perspectiva, este estudo de base bibliográfica e documental pretende contribuir com o debate, mas consciente das dificuldades de propor análises e soluções para as diversas questões apresentadas, pretende focar suas discussões sobre o tema: formação continuada de professores para educação básica, procurando repensá-la, deslocando o lócus da formação continuada da universidade para a escola básica.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONTEXTOS. SENTIDOS E PRÁTICAS

Na sociedade da aprendizagem é notável a necessidade que o profissional tem de manter seus conhecimentos atualizados para acompanhar a evolução das informações e da tecnologia e, no cenário educacional não seria diferente. Assim, caberia aos professores a busca constante de novas técnicas, novos recursos e novas informações para tornas as aulas mais atrativas aos alunos, preocupando-se em trazer a realidade para sala de aula. O docente torna-se colaborador do processo educacional, uma vez que é entendido, que este profissional é mais habilitado para formar o homem para sociedade e que poderá proporcionar melhorias no processo de ensino e aprendizagem.

Sabemos que o professor se forma no trabalho, no cotidiano da escola, e é por isso que defendemos sempre a parceria entre Universidade e Escola. E não dá para pensarmos em formação de professores sem referimo-nos às políticas educacionais, entendendo que essas, na verdade, orientam a formação de professores e o trabalho. Ao falar de formação de professores, nessa ótica da política educacional, o “trabalho docente” e “a formação”, isto porque o que materializa e a política são as pessoas que está na base do trabalho cotidiano, seja na universidade ou na escola.

Nesse contexto, tanto o trabalho quanto a formação são entendidos, de forma conjunta, presentes tanto na Universidade quanto na Escola. Embora ressalta-se a sincronia entre ações de ambos os espaços, sabemos que também é recorrente a idéia de atribuir à escola, a “prática”, e à Universidade, a formação. No entanto, concebemos que a formação e a prática docente devem ser compartilhadas pela Universidade e pela Escola.

Nas publicações sobre formação de professores, observa-se a ênfase que se dá até hoje à necessidade de compreender que o mundo do trabalho gera conhecimentos tão relevantes quanto o mundo acadêmico, e que ambos, se inter-relacionam.

Nesta perspectiva, o sentido da “prática” que temos precisa transcender o senso comum, não só de reprodução, mas como espaço/tempo de surgimento de novos conhecimentos, relevantes para o desenvolvimento curricular pretendido. (ALVES, 1998)

Nessa direção, Silva Júnior (2011, p. 22) ao tratar das políticas de valorização docente, continua pleiteando que haja “uma permanente mobilização dos saberes adquiridos em situações de trabalho, que se constituirão em subsídios para situações de formação, e dessas para novas situações de formação, e dessas para novas situações de trabalho”. Zeichner (2010) trata essa questão como extremamente relevante, ponderando que elas representam um momento de conexão entre conhecimento acadêmico e conhecimento profissional, entre Universidade e Escola.

Gatti e Barreto (2009) sinalizam que as pesquisas sobre educação continuada para professores no Brasil têm características de dar suprimento a uma formação precária e nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação ou atualização de conhecimentos. Muita das iniciativas na área pública quanto à formação continuada de professores mostram a feição de programas compensatórios e não propriamente com avanços de conhecimentos quanto a inovações didáticas. Por outro lado, mostram-se ainda carentes no quesito das relações das práticas com as teorias, e quanto ao tratamento de dificuldades no contexto de trabalho. (SOUZA, 2006; GATTI; BARRETO, 2009).

Importante ainda é destacar que tanto a Universidade quanto a Escola são ao mesmo tempo responsáveis pela formação e pela prática docente. Portanto, embora não de forma exclusiva, pode-se dizer que a Escola também prepara o professor, ao mesmo tempo em que a Universidade também realiza e estimula práticas docentes.

Nessa interface, não se pode negar que a Escola é um espaço privilegiado, tanto para os que estão no início da carreira quanto os experientes devem ter a chance de rever seus procedimentos e concepções tendo condições de avaliá-los e aperfeiçoar seu perfil profissional, acadêmico, num espaço pedagógico em que se respeitam as singularidades e a coletividade.

Logo, a aproximação entre Universidade e Escola, numa construção coletiva de planos e metas, deve, pois, constituir um recurso obrigatório e desejado para o trabalho de ambas. No cenário atual, deveríamos fomentar a ampliação do surgimento e

fortalecimento do perfil construtor de uma nova realidade, e principalmente, do intelectual engajado que alimenta a possibilidade de transformação da realidade social vivida dentro e fora dos muros escolares.

Além disso, o processo em que se dá a formação de professores é dinâmico, tendo presente um movimento que sempre está sendo revisto, através de mudanças que se aplicam às necessidades do cotidiano. Logo, o profissional da educação é um agente de transformação, se considerar os objetivos da educação e a relação pedagógica como uma ação transformadora, ou seja, a prática docente competente e coerente terá um discurso comprometido com o social, verificando-se, com isto, a necessidade de aproximação entre a teoria e a prática.

Para Nóvoa (1992, p.16), “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”. Daí, os discursos dos professores não podem se limitar à transmissão de conteúdos das disciplinas, ou seja, não podem apresentar um distanciamento da realidade sociocultural. Não podemos esquecer que as mudanças pelas quais passa a sociedade atual são influentes na formação, alterando significados e construindo novas relações entre formando e formador.

Torna-se explícito que teoria e prática são portadores e produtores de práticas e de saberes, de teoria e de ações, e ambas influenciam o professor, seus conhecimentos e suas subjetividades. No entanto, ressignificar saberes docentes não significa apenas aproximar teorias e práticas, mas articulá-las, fazê-las dialogar, de maneira a fortalecer habilidades e competências, o saber-fazer e o saber-ser do professor como pessoa e profissional.

Diante da preocupação em se articular a teoria e a prática como elementos que se integram, pertence não só à Universidade, mas também aos educadores atuantes nas Escolas da Educação Básica e Profissional, cujas práticas também são produtoras de novos saberes. A formação é um processo de desenvolvimento pessoal e profissional. Por isso, torna-se necessário que as instituições envolvam questões relacionadas à valorização das experiências profissionais, a reinserção a atividades complementares, o acesso aos bens culturais, entre outras que possam contribuir para uma melhor formação.

Percebemos o quanto à reflexão e a educação são indissociáveis, o quanto teoria e prática são interdependentes para que a formação docente dê conta da realidade escolar. A Escola, enquanto espaço para constante construção e reconstrução do saber, deve estar aberta ao diálogo crítico para formação de cidadãos autônomos por meio de um processo crítico-reflexivo.

Assim sendo, a reflexão deve ser um princípio para que o ensino deixe de ser uma reprodução de informações já existentes e passe a ser uma construção contínua de conhecimento e saber. No entanto, para que o professor tenha uma prática coerente com todas as exigências da escola, a formação deve ir além da transmissão de conteúdos acadêmicos. Há necessidade urgente de apresentar o quanto antes, a realidade escolar aos futuros professores, de maneira que possam ir se ambientando ao seu futuro local de trabalho.

Segundo Canário (1998), a Escola é um ambiente essencial na formação e que mais contribui para a aprendizagem do professor, pois ele institui o espaço real de construção da identidade profissional docente. Portanto, e seus profissionais tornam-se tão importantes no processo de formação, que deve ser visto e analisado, pois dele podem surgir respostas a questionamentos fundamentais que insurgem no âmbito educativo.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTINUADA OU A SERVIÇO DE?

Ao analisar a política de formação continuada na última década, Gatti afirma que vários organismos internacionais, como o Banco Mundial, apontam o investimento em formação docente como prioridade, e de forma mais clara, em seus documentos “está presente a idéia de preparar os professores para formar as novas gerações para a nova economia mundial e de que a escola e os professores não estão preparados para isso” (GATTI, 2008, p.62)

No cenário atual, é necessário se investir na formação de professores para que tenham as capacidades e competências valorizadas pelo desenvolvimento econômico e, assim, as desenvolvam em seus alunos. Mas, devido ao histórico de formação docente deficitária. Conforme Gatti (2008, p.53)

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram então a feição de programas com pensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações em suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas culturais.

Assim, percebemos as fragilidades da formação docente, mas nos deparamos com um discurso que valoriza o professor, ao reconhecer sua importância para a melhoria da qualidade da educação, como protagonista do processo, mas ao mesmo tempo, o desvaloriza, pois suas experiências profissionais já não são válidas.

A respeito desta relação entre modelo de desenvolvimento e formação docente, Brito (2009, p. 82) destaca que

As políticas de formação de professores coerentes com este modelo enfatizam a responsabilização do professor e a formação para a competência como aspectos positivos, propiciadores de maior desenvolvimento profissional e de melhoria na qualidade de ensino.

No atual modelo de formação, a competência garantiria a competitividade indicada como algo necessário para a qualidade. Gatti questiona a forma como tem se organizado este processo de formação, pois, ao invés de favorecer o controle docente sobre seu trabalho, acaba por fortalecer o controle do Estado sobre o trabalho docente.

Nas palavras de Brito (2009, p. 99)

Ao mesmo tempo em que o discurso sobre a educação de qualidade, da união teoria/prática, do melhor preparo do professor é formulado, é também elaborado um processo de avaliação que amplia o controle por parte do Estado sobre a profissão docente.

Como forma de resistência e para reversão desse quadro, o trabalho conjunto entre Universidade e Escola Básica é fundamental, para propiciar oportunidades de reflexão sobre as políticas e práticas educacionais que têm sido implementadas e para ouvir as em sala de aula, ao invés de “falar sobre docentes”.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA ATUALIDADE

Na atualidade, a educação expressa sua preocupação com o desenvolvimento científico e os efeitos negativos que ele pode provocar. Além disso, quem não acompanhar as mudanças científicas e tecnológicas certamente estará inabilitado e marginalizado socialmente. Grandes mudanças ocorreram, com descobertas que afetaram profundamente a vida das pessoas, impondo-lhes novas formas de ser, de agir e de se comportar.

Para contribuir efetivamente na educação do homem para esse momento histórico, o educador precisa “tornar-se um eterno aprendiz”, buscando incansavelmente novos conhecimentos, incorporar novas práticas, fazer-se educador a cada dia, educando-se continuamente, buscar uma educação permanente que lhe ofereça subsídios teórico-práticos atualizados, inovadores, para a devida aplicabilidade em sua “práxis educativa”. Assim, o professor não pode viver como um expectador nesse cenário de um mundo que evolui a cada dia.

As escolas hoje se deparam com uma série de necessidades e expectativas emergenciais para as quais precisa rapidamente se organizar para preparar os educandos para o enfrentamento dos desafios dos dias modernos.

A qualidade do ensino em uma escola comprometida com a formação para exercício da cidadania requer do professor uma “formação continuada”. Exige que ele volte à Universidade para fazer usos de diferentes níveis de aperfeiçoamento, pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado). Assim, todas as instituições que atuarem na área de Educação devem preocupar-se com a formação continuada dos educadores. Eles devem voltar a Universidade para que “possam, com ela, redescobrir-se, interrogar a si mesmos, ao mesmo tempo que a Universidade possa reaprender com eles o que lhes ensinar” (MARQUES, 2003, p. 13)

No entender de Candau (1987), a busca da construção da qualidade da escola politicamente comprometida, exige repensar a formação inicial como a formação continuada. Logo, para exercer as funções de educadores, é preciso que as pessoas se tornem capazes, que adquiram condições de desempenho próprias à profissão.

Nessa direção, a educação continuada do professor, conforme Gadotti (2003) deve ser considerada como reflexão, pesquisa, ação descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não mera aprendizagem das últimas inovações tecnológicas.

Complementando tal pensamento, Schon (1995) propõe a formação de professores baseada na modernização da prática profissional como momento de construção de conhecimentos, através da reflexão, análise e problematização, e o reconhecimento do conhecimento tácito presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. Assim, o autor estabelece a reflexão como forma de encaminhamento pedagógico, na determinação das ações futuras, na compreensão dos acontecimentos que virão e as possíveis soluções, ampliando a capacidade do professor construir a sua forma pessoal de trabalho, a produção de saberes e conhecimentos, além de contribuir com este profissional na construção de novas formas de agir e pensar por meio da análise reflexiva. Ou seja, o professor que renova sua prática contribui na transformação social da situação vivida na prática escolar. Essa transformação “só acontece na prática político-educativa e não em elaboração mentais desconectadas da vida real.”

Os professores no exercício de suas funções e na prática de sua profissão desenvolveram “saberes experienciais” por meio de seu trabalho cotidiano e do conhecimento de seu meio. Esses saberes “incorpora-se à experiência individual e coletiva sobre a forma de hábitos e habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2008, p. 39).

Esses saberes são socialmente construídos e partilhados no interior da escola, num processo de apropriação e construção de um tipo de saber que

expressa um tipo de cultura docente que precisa interagir com o saber acadêmico para fundamentar a formação continuada dos professores. “Nesse cotidiano, ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse lócus que muitas vezes ele vai aprimorando a sua formação”. (CANDAUI, 1997, p.57). Porém, essa formação deve acontecer tanto em espaços escolares como no âmbito da universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante considerar a parceria entre o mundo profissional e o mundo universitário como instrumentos poderosos no processo de educação continuada, na articulação teórico-prática.

Para que isso se efetive, as universidades devem assumir, de fato, a formação desse profissional em serviço. A Universidade precisa tomar a responsabilidade da continuidade na formação do educador de modo a propiciar elementos necessários para que os professores se libertem das “amarras” impostas pelas orientações políticas externas e, a partir de um trabalho coletivo, construam uma “Proposta de Formação Continuada” consistente que atenda ao novo cenário de sociedade contemporânea.

Assim, o professor egresso de Universidade deve voltar a ela, sempre e de novo, ou ainda, provocá-la para ir até aos seres espaços de trabalho, para que juntos educadores e universidades redescubram, questionem e problematizem as suas práticas cotidianas, e principalmente, as universidades possam reaprender e dar novos sentidos ao que os professores lhes ensinaram.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. (Org.). **Formação de Professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1998.

ANDRÉ, M. (Org.). **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. Campinas/ SP: Papyrus, 2016.

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRITO, V.L.F.A. de. **Identidade Docente: um processo de avaliação de recursos**. In: BRITO, V.L.F.A (Orgs.) **Professores: identidade, profissionalização e formação**. Belo Horizonte: Argumentvm, 2009, p. 79-100.

CALDERANO, M. da A. **O Ser Docente no processo de formação continuada**. In: Lopes, P.R.C. (Org). **Formação de**

Professores no Mundo Contemporâneo: desafios, experiências e perspectivas, Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2006.

CALDERANO, M. da A., MARQUES, G. F. C; MARTINS, E. B. de A. (Orgs.). **Formação Continuada e Pesquisa Colaborativa: tecendo relações entre Universidade e Escola. Juiz de Fora:** Editora da UFJF, 2013.

CANÁRIO, R. A Escola: **O lugar onde os professores aprendem.** Psicologia da Educação, São Paulo, v.6, p. 9-28, jan./jun., 1998.

CANDAU, V. M. **Universidade e Formação de Professores: Que rumos tomar?**
CANDAU, VM (Org.) Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido.** Novo Hamburgo: Freevale, 2003.

GATTI, B.A. **Análise das Políticas Públicas para Formação Continuada no Brasil na última década.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan./abr., 2008.

GATTI, B.A; BARRETO, E.S.S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

MARQUES, M.O. **A Formação do Profissional da Educação.** Colégio Educação, volume 13. Ijuí, RG: Editora UNIJUI, 2000.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHDN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SILVA JUNIOR, C.A. **Fortalecimento das Políticas de Valorização Docente: proposição de novos formatos para cursos de licenciaturas para o Estado da Bahia.** Relatório da UNESCO/CAPES. Brasília, 2011.

SOUZA, D.T.R. **Formação Continuada de Professores e o Fracasso Escolas: problematizando o argumento da incompetência.** Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-492, 2006.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 9 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

ZEICHENER, K. **Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades.** Educação, Santa Maria (RS), v. 35, n.3, p. 479-504, dez., 2010.