



FORMAÇÃO CONTÍNUA: A (RE) CONSTRUÇÃO DA FORMAÇÃO, DA IDENTIDADE E A RELAÇÃO PROFESSOR E ESCOLA A PARTIR DAS ABORDAGENS TEÓRICAS

CLAUDINÉIA FEITOSA¹

¹Universidade Federal de Goiás/ neia_feitosa@yahoo.com.br

Resumo:

O presente artigo teve como objetivo discutir a formação contínua a partir da abordagem teórica de diferentes autores. Priorizou-se nos materiais lidos e analisados a busca de elementos relacionados à temática pesquisada. Desse modo as abordagens teóricas dos inúmeros autores pesquisados nos levam a perceber que a formação contínua de professores ganha espaço a partir da LDB 9.394/96 atrelando a formação aos planos de carreira profissional com responsabilidade dos sistemas de ensino, surgindo então inúmeros programas para atender a demanda de formação. Percebe-se que esta formação pode exercer um importante papel na profissionalização docente, garantindo-lhe a construção da identidade, autonomia e valorização profissional. Para os autores a formação contínua deve permear o trabalho escolar cotidiano, pois é nesse espaço que se evidenciam as dificuldades da prática, bem como as necessidades dos professores em superar os desafios e dilemas do ato de ensinar.

Palavras-chave: Educação; Formação contínua; Professores.

1. Introdução

O propósito deste artigo é evidenciar a importância de se trabalhar com a proposta de formação contínua, visando resgatar a construção da identidade dos educadores, que transcende a preparação do ambiente em sala de aula quanto à sua práxis propriamente dita, uma vez que a mesma exige comprometimento, trabalho, criatividade, competências, reflexões sobre a prática pedagógica, e ainda, questões políticas, éticas e o trabalho coletivo. Exige ainda, uma nova percepção da pessoa do professor que se espera encontrar na escola, tendo em vista a efetivação da aprendizagem significativa do educando. Para tanto, buscou-se na literatura, elementos relacionados à temática formação contínua de professores, bem como suas implicações.

2. Releitura dos autores e políticas de formação continuada

Em uma abordagem sobre a formação contínua Nóvoa (2002), aponta discussões sobre a produção da vida, a profissão e a escola, em que enfatiza o “esquecimento” do professor

enquanto *a pessoa do professor*, indivíduo (um ser que pensa, sente e age) e do professor enquanto coletivo. Nesse sentido, compreende-se que o profissional docente é um ser histórico, permeado de vivências, experiências, emoções, e isso precisa ser levado em conta na formação.

Em meio a essa discussão, urge a necessidade de trazer ao texto a caracterização de professor abordado por Cunha. Para a autora, “o professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências. Entre elas, estão sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e espaço” (CUNHA, 1998, p. 41). Tal citação apenas reforça o comentário anterior acerca da pessoa do professor, uma vez que é inconcebível pensar um professor desvinculado de suas experiências vivenciadas dentro e fora da instituição escolar.

Nessa direção, a história de vida do professor está relacionada à sua identidade profissional, que é construída no processo de observar, dialogar e principalmente viver o espaço escolar, com suas conquistas e seus fracassos. Para Guimarães (2005) esta identidade tem sido referida predominantemente à maneira como a profissão docente é representada, construída e mantida socialmente. Na busca dessa identidade profissional, tal processo tem provocado reflexões sobre a prática pedagógica que procura um domínio maior das ações educativas. Para tanto, tem-se exigido uma autonomia profissional do professor que pressupõe clareza e responsabilidade nas determinações e escolhas de *como* e o *que* ensinar - o que levaria a uma reflexão contínua da própria práxis pedagógica.

Nesse contexto, tanto Zickner (1998) quanto Contreras (2002, p. 105) defendem que, para haver autonomia profissional faz-se necessário a reflexão sobre a prática contextualizada, política e ética, assim, deve-se “resgatar a base reflexiva da atuação profissional, com o objetivo de entender a forma em que realmente se aborda as situações problemáticas da prática”. A autonomia mencionada pelos autores consiste na capacidade de problematização da prática, ou seja, por meio da autonomia, o professor se torna hábil para identificar os problemas relacionados às práticas educativas visualizando assim, as possíveis soluções.

Ao abordar a valorização da experiência e a reflexão na experiência, é possível perceber um diálogo entre Pimenta (2002) e Zeickner e Flessner (2011) quando estes discorrem sobre a experiência de campo, ao discutir os programas de formação de professores que visam a justiça social, que, por sua vez, dialogam com Contreras (2002) e Sacristán (1995) ao enfatizarem a importância das experiências vivenciadas dentro de um contexto sócio-histórico e político.

Tais experiências atribuem, por assim dizer, certa identidade ao professor, haja vista, que este se encontra inserido num determinado tempo e espaço. Nessa perspectiva, Brzezinski (2011) afirma que a identidade profissional revela-se como unidade múltipla, ou seja, permite ao profissional da educação atuar de diversas maneiras, tais como professor, pesquisador, gestor e, em espaços não escolares, sendo essa atuação social, mais uma característica atribuída a sua identidade contemporânea.

Os documentos oficiais apontam que o Ministério da Educação (MEC) define como política para a Educação Infantil e Ensino Fundamental os componentes de incentivo e apoio à Formação Continuada de Professores. Em 2004 é instituída a necessidade de formação continuada, já que os programas criados pelo governo não estavam sendo suficientes para a melhoria da qualidade da Educação Básica.

É importante ressaltar aqui, que embora sejam criados inúmeros programas para favorecer a formação e atuação docente, ocorre que muitas vezes essas ações são pensadas como política de governo de cima para baixo, ou seja, não contemplam as reais necessidades e os anseios dos professores atuantes em sala, sendo, portanto, descontextualizado da realidade escolar em que este se encontra inserido.

Outro aspecto a ser considerado é a necessidade de pensar uma nova forma de organização da escola que presume debater questões que vão além da concepção reducionista de educação. Nesse contexto, Rodrigues (2001) discute sobre três tipos de concepções escolares, sendo elas: 1) escola retrógrada – em que há educadores preso no passado; 2) escola reacionária – que se apresenta como local de resistência à transformação e à mudança; 3) escola progressista – que se manifesta atualizada e disposta às mudanças. Desse modo, há que se (re)pensar a escola que queremos. Essa visão reducionista de educação não interessa na contemporaneidade, embora na história ela tenha marcado processo educativo.

Para superar os desafios presentes no ambiente escolar, torna-se necessário desenvolver atitudes mobilizadoras de saber, valores e práticas educativas no processo de formação de professores, que instiguem a construção de subjetividades e identidades capazes de assumir a complexidade das sociedades multiculturais em que estamos inseridos. Nesse sentido, de acordo com as contribuições de Scoz (2009), a subjetividade se constitui por meio de relações sociais que estabelecem determinado contexto cultural envolvendo a história do sujeito, essa subjetividade produz um eu profissional e um eu pessoal, o que por sua vez, influencia nossa identidade e nossas concepções.

Para Candau (2006), o sentido da educação precisa ser ressignificado, ou seja, dar um novo significado, uma vez que, novos desafios nos interpelam e as respostas obtidas já não atendem aos anseios de educandos e educadores.

Reportando à escola, Freitas (2002) critica a ênfase excessiva atribuída a figura do professor e a sala de aula, como se estes representassem o conjunto, como se não houvesse todo um contexto escolar que precisasse ser considerado e que envolve o sistema educativo e ainda, quando ocorre o fracasso escolar, a culpabilidade recai sempre no professor. O que é um grande equívoco responsabilizar a ineficiência da educação somente na figura do professor, pois a não formação, a não valorização do trabalho docente, a não participação da gestão escolar e a não preparação do educador para trabalhar com a diversidade cultural, podem vir a contribuir para desqualificação da educação como um todo.

Partindo desse pressuposto, Candau (2006) complementa, dizendo que “somos chamados/as a reinventar a escola”, haja vista que, o papel do/a educador/a é central, ou seja, cabe ao profissional da educação ser um agente cultural, sendo este, um fator imprescindível na busca de mudanças na formação e construção do saber docente.

Nessa perspectiva, torna-se pertinente discutir a importância do professor, aluno e a construção do conhecimento. Nesse trabalho, convém ressaltar a importância da figura do professor não como detentor do saber, e a importância do aluno não como mero ser passivo, mas como sujeitos atuantes em busca da construção do saber, por isso um conjunto, em que um não existe sem o outro. Ainda, além da relação professor-aluno, observa-se a necessidade de interação entre professores e a interdisciplinaridade, buscando sempre a socialização, a sumarização e a resolução de problemas cotidianos que venham a surgir no âmbito escolar.

Conforme Pimenta (2002, p.21) a formação contínua na escola ganha força, pois é aí que se "explicitam as demandas da prática, as necessidades dos professores para fazerem frente aos conflitos e dilemas de sua atividade de ensinar". Ainda nessa direção Guimarães (1992 p. 06) busca localizar a formação em articulação com “a organização do trabalho escolar e dos seus possíveis reflexos na prática docente cotidiana dos professores”.

Trata-se então de viabilizar encontros pedagógicos, em que professores de diferentes áreas do conhecimento possam socializar, discutir e refletir sobre as práticas empregadas na instituição, seus anseios, suas dúvidas, as conquistas e frustrações, para que dessa forma, possam encontrar a melhor saída/resposta para aquilo que almejam, enquanto melhorias na educação. Logo, é preciso investir em programas educacionais que não sejam trabalhados de maneira fragmentada e nem tão pouco descontextualizados dos projetos pedagógicos escolares.

No tocante a formação, Perrenoud (1997, p. 208), aponta um grande desafio que é o de “colocar explicitamente a formação contínua a serviço do desenvolvimento das competências profissionais”. Desse modo, cabe aos docentes, serem participantes ativo-reflexivos do processo de formação contínua, sendo preciso mobilizar as competências de acordo com a realidade escolar e as práticas pedagógicas de cada envolvido.

3. Considerações Finais

A literatura estudada aponta que a formação contínua de professores ganha espaço a partir da LDB atrelando a formação aos planos de carreira profissional com responsabilidade dos sistemas de ensino. As abordagens teóricas dos inúmeros autores pesquisados nos levam a perceber que a formação contínua exerce um importante papel na profissionalização docente, garantindo-lhe a formação da identidade, autonomia e valorização profissional.

Para os autores a formação contínua deve permear o trabalho escolar cotidiano, pois é nesse espaço que se evidenciam as dificuldades da prática, bem como as necessidades dos professores em superar os desafios e dilemas do ato de ensinar. Assim, percebe-se que a formação contínua não deve ser entendida como uma ação isolada e fragmentada, mas sim articulada ao projeto político das escolas e amparada por bases teóricas que lhe sustente, ressignificando a ação pedagógica docente.

Enfim, o que fica, é a idéia de que a formação contínua, tida de forma isolada, fragmentada, não constitui a formação que tanto abordaram os autores estudados, mas que, o olhar sobre a pessoa do professor, configura a formação de uma nova identidade, que por sua vez, transita entre o trabalho coletivo e as reflexões da práxis docente, refletindo assim, tanto na organização do trabalho pedagógico quanto nas escolhas de *o que* e *como* ensinar.

4. Referências

BRZEZINSKI, Iria. As políticas de Formação de professores e a identidade Unitas Múltiplas do pedagogo: professor-pesquisador-gestor. Em: BRZEZINSKI, Iria; SILVA, Marco Antonio da (Orgs). **Formar professores-pesquisadores: construir identidades**. Goiânia, PUC-GO, 2011.

CANDAU, Vera Maria. O/a educador/a como agente cultural. In: LOPES, Alice Ribeiro Casemiro; MACEDO, Elizabeth F. de; ALVES, Maria Palmira Carlos. **Cultura e política de currículo**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2006.

CONTRERAS José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas.** Araraquara: JM editora, 1998.

FREITAS, Helena Costa Lopes. **Formação de professores no Brasil:** 10 anos de embate entre projetos de formação. Educ. Soc. Campinas, vol.23, n. 80, setembro/2002, p.136-167. Disponível em: (<<http://www.cedes.unicamp.br>>)

GUIMARAES, Valter Soares. **A capacitação docente em serviço:** intenções e resultados, 1992. (Dissertação de mestrado).

GUIMARAES, Valter Soares. **Formação de professores:** identidade, saberes e profissão. 2ª. ed. Campinas - SP: Papirus Editora, 2005

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor,** 1997.

PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. Em: PIMENTA, Selma G. (orgs) **Professor reflexivo no Brasil** – gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária.** São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da nossa época; v.54).

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

SCOZ, Beatriz Judith Lima. Aprendizagem e ensino de professores: sentidos subjetivos. Em: Martínez, Albertina Mitjans; TACCA, Maria Carmem Villela Rosa (Orgs.) **A complexidade da aprendizagem destaque ao ensino superior.** Campinas: editora Alínea, 2009.

ZEICKNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e professor acadêmico. Em: GERALDJ, Corinta M. G., FIORENTINI, Dario, e PEREIRA, Elisabete M. de A. **Cartografias do trabalho docente.** Campinas-SP: Mercado das Letras, 1998.

ZEICKNER, K; FLESSNER, Ryan. Educando os professores para a educação crítica. Em: APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação crítica-análise internacional.** Artmed, 2011.