

Jorge Natalino da Silva⁸

Joelma Gonçalves de Souza

Submetido em: 08/06/2022

Aprovado em: 08/06/2022

Publicado em: 09/06/2022 v. 2, n. 1, jan-jun. 2022

DOI: 10.51473/rcmos.v2i1.313

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo a compreensão da importância da função da escola na formação social e, desta forma, necessita ser conhecida e analisada dentro da sociedade como ambiente de mudança. A contemporaneidade exige análises permanentes sobre a prática e as inúmeras mudanças nos sistemas social, cultural, político e econômico, essa imposição apresenta-se tanto como condição para acompanhar a evolução do conhecimento, como para redirecionar as ações docentes em busca do atendimento às novas demandas educacionais. Este artigo refere-se ao novo significado da educação e do conhecimento na contemporaneidade, aborda referenciais conceituais, tomando-os como base para uma reflexão crítica acerca da formação continuada. Enfatiza a importância de uma concepção contemporânea que englobe, ao lado da dimensão científica, uma perspectiva sociocultural e formação de professores, através de uma abordagem interdisciplinar.

Palavras-chave: formação continuada; sociedade; formação de professores.

ABSTRACT

This study aims to understand the importance of the role of the school in social formation and, therefore, needs to be known and analyzed within society as an environment of change. The contemporaneity requires permanent analysis of the practice and the countless changes in the social, cultural, political and economic systems, this imposition presents itself both as a condition to accompany the evolution of knowledge, and to redirect the teaching actions in search of meeting the new demands educational. This article refers to the new meaning of education and knowledge in contemporary times, it addresses conceptual references, taking them as the basis for a critical reflection on continuing education. Emphasizes the importance of a contemporary conception that encompasses, alongside the scientific dimension, a sociocultural perspective and teacher training, through an interdisciplinary approach.

Keywords: continuing education; society; teacher training.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas, com o advento da globalização da economia, da reestruturação produtiva e do neoliberalismo, mudanças significativas ocorrem com o impacto do ajuste da nova ordem do processo escolar e das políticas educacionais vigentes. Tais transformações intervêm nas esferas da vida social, política e educacional instaurando-se uma efetiva democratização do ensino.

Para fazer um contraponto a estas mudanças é hora de repensar o papel dos profissionais da educação, bem como seu compromisso político e competência técnica. É evidente que estes precisam necessariamente de um espaço para a sua formação a partir de um novo formato que possa estabelecer diferentes maneiras de organizar o trabalho na escola e potencializar discussões que atendam aos objetivos de contribuir efetivamente com a prática educativa nos meios do direito social que se adquire ao se qualificar.

O objetivo deste trabalho é discutir a formação sobre a educação contemporânea, sendo objetivos específicos dessa atividade analisar os a escola de antigamente versos a atual e discutir a interação colaborativa desta proposta a partir do método materialista-dialético na busca do enfrentamento dos desafios e tomando como princípio a tendência pedagógica histórico e crítica.

Assim, as escolas contemporâneas devem ser orientadas por uma teoria. Sem desconsiderar a importância da prática, é preciso ressaltar a teoria não só para uma reflexão sobre novas possibilidades ao acesso do conhecimento, como para uma análise da própria prática. Sem uma formação teórica sólida fica difícil, por exemplo, fazer uma análise histórica sobre a profissão docente, a escola e o conteúdo a ser ensinado no contexto social atual.

⁸ Mestre e Doutor em Ciências de Educação pela Universidade Interamericana do Paraguai, Professor da Rede Municipal de Ensino –Rondônia.

2 Aspectos preliminares

Concebe-se a formação continuada em serviço tendo a escola como espaço de formação porque desta forma se articula melhor às condições de trabalho e tempo de professores. É no “chão” da escola que propostas de mudanças devem ser levantadas, discutidas e concretizadas no projeto político pedagógico garantindo um processo formativo que promova a tomada de consciência para a construção da escola democrática.

Por muito tempo, a formação inicial foi considerada essencial e suficiente para a preparação do indivíduo para o mercado de trabalho e para seguir em frente com projeção profissional considerável. Porém, o mundo sofre constantes transformações e o que era uma verdade a pouco tempo atrás hoje já é deixada de lado e substituída por outras mais atuais e apropriadas ao desenvolvimento. Assim, relativamente acontece em toda a vida profissional, na sociedade, e na família.

Entretanto, o avanço do conhecimento, nem sempre é seguido com tanta destreza e habilidade pela educação, ao passo que surgem as novas exigências a escola precisa se reorganizar para compreender esse inter-relacionamento e repensar seus atos através do desempenho profissional adequado. Dessa forma vem à tona a necessidade de atualização e de aperfeiçoamento constante dos que atuam na educação. Rodrigues e Esteves (1993, p. 41) asseveram que:

A formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades de formação sentidas pelo próprio professor e às do sistema educativo, resultantes das mudanças sociais e/ou do próprio sistema de ensino.

Dessa maneira se torna fundamental o estabelecimento de uma formação inicial que proporcione ao futuro professor um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que conduza a valorizar a necessidade de atualização permanente, em função das mudanças que se produzem.

De acordo com Nóvoa, (1995b), pode-se afirmar que a formação inicial mantém características constituídas na sua gênese, não sendo mais entendida como local que encerra a aquisição da competência necessária “ao ser professor” (NÓVOA, 1995b).

Surge então a necessidade de formação continuada de quem já é professor a partir da prioridade da evolução do conhecimento em relação aos processos de ensinar e de aprender e da difusão do saber socialmente constituído, quanto ao fracasso escolar expresso, nos índices de repetência e evasão dos alunos, e das reformas empreendidas no sistema e nos currículos.

Dessa maneira, a educação no Brasil a mais de um século procura adequar-se as suas diversidades e particularidade, uma vez que o Brasil por sua grande extensão possui diferentes necessidades tanto no crescimento educacional como na abertura de novas possibilidades de desenvolvimento e de formação com o propósito de adequar-se as necessidades de evolução existentes.

Nesse sentido é que se torna relevante indagar como essa formação continuada está acontecendo e qual a importância que vem assumindo para os professores e para os alunos. É preciso também levar em consideração o tempo e o período destinado a formação e o enfoque que vem sendo dado as necessidades elencadas como prioridade diante uma sociedade em que as transformações emergem a cada amanhecer.

2.1 Conceituação de formação continuada.

De acordo com o dicionário Aurélio de Língua Portuguesa, o vocábulo “formação” deriva do latim *formatione* e tem o sentido de formar, construir, que por sua vez está em processo de interação e de transformação de conhecimentos. É um fazer permanente que se refaz constantemente na ação. A formação não ocorre por mera acumulação de conhecimentos, mas constitui uma conquista tecida com muitas ajudas: dos livros, mestres, das aulas, das conversas entre professores, da internet, dentre outros.

Para tanto, depende sempre de um trabalho de teor pessoal. Portanto, ninguém forma ninguém, cada um forma-se a si mesmo. Na formação pode-se adotar diferentes aspectos, de acordo com o sentido que se atribui ao objeto da formação, ou a concepção que se tem do sujeito. Garcia (1999, p.30) descreve que:

(...) os princípios não esgotam a multiplicidade de abordagens que a formação de professores contém enquanto disciplina”, mas “contribuem para uma primeira definição da nossa concepção da formação de professores e dos métodos mais apropriados para o seu desenvolvimento.

Na concepção de Freire (1997, p.25), a formação pode ser vista da seguinte forma:

Quem ensina, aprende ao ensinar, e quem aprende, ensina ao aprender. Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Nessa perspectiva, são ações de Formação Continuada: congressos, seminários, simpósios, colóquios, encontros, jornadas,

ciclos de falas, palestras, grupos de pesquisa, grupos de estudos, grupos de formação, projetos de pesquisa-ação, oficinas, cursos de extensão e/ou aperfeiçoamento sobre um conteúdo específico e/ou questões pedagógicas efetuados no lócus da escola, nas Instituições de Ensino Superior e em outros espaços.

Além dessas ações pontuais, são considerados os cursos de Pós- graduação Lato sensu, Pós-graduação Stricto sensu (Mestrado e Doutorado) e processos permanentes realizados no lócus da escola ou não, com encontros regulares. Cada proposta, de acordo com suas características, propicia o atendimento a diferentes necessidades e interesses dos professores, podendo contribuir como suporte ao fazer docente e ao desenvolvimento profissional.

Dessa maneira, a formação pode ser compreendida a partir de três aspectos: como função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou de saber ser, que se referem, respectivamente, aos conceitos, aos procedimentos e às atitudes. Esta classificação corresponde às perguntas: o que se deve saber? O que se deve saber fazer? E como se deve ser? Com o desígnio de alcançar as capacidades propostas nas finalidades educacionais do sistema socioeconômico ou da cultura dominante.

O termo, porém, já sofreu várias alterações com o passar do tempo. Nas décadas dos anos 1960 a 1980, no auge da guerra fria, as ações desenvolvidas nesse sentido levavam o nome de “capacitação, reciclagem, treinamento”, entre outras atitudes, se pretendia melhorar a qualidade da educação, a alfabetização e o acesso aos produtos industriais e tecnológicos, além da formação de mão de obra qualificada. Em tempos atuais o termo - formação continuada, é percebido como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza em decorrência da maturação interna e das possíveis experiências dos sujeitos.

Diante do que foi exposto, é possível compreender que o conceito de formação é suscetível de múltiplas perspectivas, mas tem sido recorrente associar o conceito ao seu desenvolvimento pessoal e profissional. Assim se verifica novas abordagens a respeito da formação de professores, saindo de uma perspectiva centrada na dimensão acadêmica para uma perspectiva no terreno profissional, pessoal e de organização, a partir do contexto escolar, na formação e desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de plenitude pessoal.

Inclui problemas relativos aos fins ou modelos a alcançar, os conteúdos e experiências a assumir, alia-se as interações sujeito e meio, aos estímulos e planos de apoio no processo. Mantém relação com o ideológico cultural, como espaço que define o sentido geral dessa formação como processo.

Pode-se dizer que a formação continuada é, antes de tudo, uma releitura das experiências que ocorrem na escola, significando uma atenção prioritária às práticas dos professores, ressaltando-se que o espaço de formação continuada é o professor em todas as suas dimensões coletivas, profissionais e organizacionais concebendo essa formação como uma intervenção educativa solidária aos desafios de mudanças das escolas e dos professores (NÓVOA,1997).

Portanto, o aprender contínuo é essencial em nossa profissão, devendo pois o professor se basear em sua pessoa enquanto sujeito e na escola enquanto lugar de crescimento profissional permanente.

Dessa forma podemos afirmar que estamos passando de uma lógica que separa os diferentes tempos de formação, onde se considera apenas o seu princípio, para outra que percebe esse desenvolvimento profissional como um processo ao longo da vida do educador.

2.2 A Formação Continuada frente as Tendências Pedagógicas

A formação de professores já enfrentou distintas barreiras e sofreu grandes transformações no desenrolar dos fatos sociais e de desenvolvimento cultural, com muitas mudanças a serem encaradas, ainda se percebe a preocupação de fomentar no profissional a necessidade de sempre estar construindo sua aprendizagem, a partir do contexto vivenciado e que ora as inovações oferecem. Dada essa percepção é que a formação continuada da educação brasileira foi compreendida a partir de diversas tendências que marcaram o cenário educacional as quais corresponderam a diferentes concepções pedagógicas. Fiorentine e colaboradores (2000) observaram que, nos últimos anos, as pesquisas sobre a formação de professores apresentaram os seguintes pressupostos: a partir de 1960 com uma maior valorização do conhecimento específico a ser ensinado, a partir de 1970, maior ênfase nos aspectos didáticos e pedagógicos e nas tecnologias de ensino; a partir de 1980 maior destaque para as dimensões sócio-política e ideológica; e a partir de 1990 início do enfoque sobre a prática docente e os saberes pedagógicos.

Nota-se, sobre tudo, alguns pontos marcantes na forma como a educação vem sendo compreendida, principalmente a partir de meados do século XX, onde a tendência escola novista influencia a tentativa de fazer um contraponto à Escola Tradicional, que ora era rígida e estática, propondo que houvesse espaço às demandas da função social se voltando à produção capitalista e a pedagogia do “aprender a aprender” uma nova configuração onde a escola assume um caráter pragmático tornando-se hegemônica e dando espaço às demandas da sociedade.

Nessa ótica educacional o aluno passa a ser autônomo em relação a aprendizagem, sendo que busca o que lhe é de interesse, apropria-se de sua própria experiência sendo capaz de abstrair conceitos e relações que lhe são significativas; o aluno aprende sozinho e com isso conquista sua autonomia, o professor fica desobrigado de “ensinar”, sendo apenas um facilitador e mediador da aprendizagem com uma formação fundamentada em sua experiência profissional cotidiana. Também é a partir da Escola nova que surgem as ideias como a “pedagogia dos projetos” em que as atividades devem

se organizar em torno de projetos e não de currículos; a “Pedagogia das competências” cujo objetivo é desenvolver competências para mobilizar conhecimentos na experiência cotidiana resolvendo problemas propostos pela prática, “Pedagogia multiculturalista” evidenciando o relativismo cultural dentre outras.

Já no final dos anos 70, outra ótica permeia o fazer pedagógico: a influência marxista traz à tona questões relacionadas ao papel da escola como reprodutora da classe dominante, questionando a sua função e a marca que impera em detrimento dos mais favorecidos, sendo insuficiente, principalmente para os que mais precisam da escola.

Os estudos e debates seguem-se contrapondo essa teoria e buscando dos professores um compromisso maior com o saber sem distinção. Nesta perspectiva, Saviani (2000) propõe a formação de professores orientada por uma reflexão sistemática, onde o papel da escola é socializar os conteúdos historicamente produzidos pela humanidade preparando o aluno para a participação ativa na democratização da sociedade. O professor é a autoridade competente que deve direcionar o processo ensino aprendizagem.

As discussões giram em torno de análise crítica do modelo reprodutivista imposto pelas classes dominantes, Saviani redefine o papel da escola e da educação: combater a ideologia dominante rumo à transformação social. Nesse sentido é urgente um olhar crítico e reflexivo sobre as políticas educacionais, incluindo as de formação docente existente em uma sociedade tão desigual. Depois de muitos debates e de estudos baseados principalmente em autores que mundialmente se tornaram destaque como Paulo Freire a educação se torna alvo de muitos estudos e correntes que se preocupam que esta abarque todos os que precisam nela estar. Porém, entre o ideal e o real ainda há um abismo muito grande.

Chega então em cena a era tecnicista, onde os anos 1980 marcam a educação com a necessidade de implantar um modelo voltado aos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade o qual visa formar mão de obra especializada para o mercado de trabalho, o que ganha olhares no Sistema Escolar Brasileiro. Assim a demanda social busca na escola parceria para formar o “técnico”. O foco educacional passa a ser a organização racional dos meios. O professor é um técnico e, desta forma, são compensadas e corrigidas suas deficiências.

Nesse longo caminho entre a formação inicial e os modelos que ora a educação assume, e que muitas vezes depende particularmente, de quem gere as esferas autárquicas da educação brasileira, nos anos 90 a ordem prioritária dos governantes passa a ser a inserção do país no mercado globalizado, de forma que as políticas sociais buscam manter-se atreladas ao bom desempenho da economia, cabendo à educação, de forma subordinada, o que sobra e não o que atenderia às necessidades efetivas da população. (SAVIANI, 2000)

Em se tratando de produção de pesquisa na área de formação continuada, André (2005) destaca que a década de 1990 teve como foco as propostas oficiais realizadas na instituição escolar e concebidas em serviço enfatizando o papel do professor como profissional e a prática pedagógica. De acordo com a autora, [...] os artigos periódicos enfatizam a necessidade da articulação entre teoria e prática evidenciando um tratamento isolado das disciplinas específicas e pedagógicas, dos cursos de formação e da práxis, da formação inicial e continuada. (André, 2005)

Foi a partir de então que se passou a levantar hipóteses entre os professores a respeito de que tipo de aluno e que sociedade a escola pretendia formar, bem como que tipo de formação orientaria as próximas ações. Dessa forma, pode-se notar que na atualidade a fomentação entre a formação inicial e as atividades propostas para a formação continuada procuram contornar a velha dicotomia entre teoria e prática. Muitos trabalhos se baseiam em autores como Schön (1992), Nóvoa (1991), dentre outros, os quais defendem a racionalidade prática e o professor reflexivo.

2.3 A função da Formação Continuada

De acordo com os estudos de Donald Schön (1992) no campo da formação profissional em geral e da formação de professores em particular, fundamentam-se numa epistemologia que desvaloriza o conhecimento científico/teórico/acadêmico e numa pedagogia que desvaloriza o saber escolar. Assim, requer dos profissionais um perfil com capacidade de criar perspectivas, de atender os problemas de maneiras não previstas em seu conhecimento anterior. A ordem atual está intimamente ligada a atitudes de reflexão na ação na qual o professor assume a postura de pesquisador da prática ou “professor reflexivo”. Notadamente não se fundamenta em teorias e práticas pré-estabelecidas construindo sua própria maneira de observar o problema e nele o currículo sempre se apresenta em processo de construção e transformação.

Embora a contribuição do professor deva ser considerada, a questão é que o conhecimento pode vir e vem parcialmente da prática, mas não há como situá-lo exclusivamente nesta dimensão valorizando o conhecimento tácito em detrimento do conhecimento escolar. Esse professor é acima de tudo um ser reflexivo, pois essa se aponta como a melhor forma de prepará-lo para situações desafiadoras e às inovações do mundo globalizado.

Contudo, é preciso ter em mente que para atender as demandas de atuais de formação, em numa sociedade excludente, com grande número de analfabetos, e com escolas de baixa qualidade, não há como negar o valor dos conteúdos escolares, pois as escolas públicas são os que mais necessitam de professores que propiciem conhecimento para o enfrentamento destes desafios. Nesse sentido é preciso ressaltar o que diz Saviani (2000) a função social da Escola é transmitir o conhecimento historicamente construído ao longo do tempo, para que o indivíduo perceba criticamente a realidade social e possa se comprometer com a sua transformação. Outros autores também mantem a preocupação com a qualidade do que a escola oferece, Libâneo (2002), referindo-se à valorização dos conhecimentos menciona:

Nenhuma política de capacitação será bem-sucedida se não se voltar para os conteúdos. Obviamente, se esperamos da educação escolar a relação do aluno com os conteúdos, é fundamental que o mediador dessa relação também tenha um domínio seguro deles, de sua ligação com a prática e com problemas concretos, que saiba trabalhar os conteúdos como instrumentos conceituais para leitura da realidade. (In: Revista de Educação AEC, Ano 27 – n.109. AEC do Brasil).

Para que o profissional do século 21 possa atender as necessidades educacionais do novo milênio, bem como se perceber como a gente em transformação é preciso ainda que se aproprie de todas as possibilidades de aprendizagem possíveis. Em um contexto tão vasto e com tantas possibilidades o professor da atualidade deve manter o domínio do conhecimento e dos aportes teóricos que norteiam as concepções pedagógicas, percebendo assim a importância fundamental da formação continuada, a qual o possibilita sustentar seu trabalho prático permitindo condições para que modifiquem suas concepções e ações. Libâneo (1998) ainda discute a importância do conhecimento nas políticas de formação:

Argumentou-se neste texto que as políticas de capacitação precisam retomar o que é prioritário na formação: atender às funções sociais da escola e aos objetivos de formação propostos para os alunos. Ora, essas funções e esses objetivos relacionam-se diretamente com o conhecimento; conhecimento que se torna cultura, que ajuda a explicar e a compreender as realidades econômicas, sociais, culturais, políticas, visando a apropriação histórica dessas realidades e a intervenção nela. Definidas essas responsabilidades inerentes às escolas e ao trabalho dos professores, resta definir os meios de realização dos cursos, seminários. (In: Revista de Educação AEC, Ano 27 – n. 109. AEC do Brasil).

Nesta perspectiva, pode-se afirmar que as atividades de formação que constituem esta proposta se orientam por dois objetivos: a ampliação do universo de conhecimento dos professores e a reflexão da concepção pedagógica histórico-crítica como orientadora da prática.

Data feita, compreender o conhecimento como o aporte teórico possibilita ainda ao profissional ter pleno conhecimento dos conteúdos específicos das disciplinas resultante da experiência acumulada da humanidade e sistematizada pela escola, além de possuir conhecimento histórico e social que envolve os diferentes conceitos e a aplicabilidade de toda essa teoria no contexto em que o aluno vive. Este saber sistematizado contribui para as transformações e avanços e valida a excelência do saber para os dias atuais.

Particularmente, referindo-se ao saber docente, também é de suma importância o conhecimento das concepções pedagógicas que sustentam a ação educativa, pois são elas que desenhadas de forma consistente se articulam à prática. Nesse sentido vale dizer que sem desmerecer a importância da prática, é preciso ressaltar a teoria não só para a reflexão sobre novas possibilidades de conhecimento como também como requisito para uma análise da própria prática. Sem formação teórica sólida não há compreensão histórica para entender a profissão, a escola e o conhecimento no contexto social vigente.

Saviani, (2001) relata que tais concepções se fundamentam a partir do método materialista dialético-histórico na busca do enfrentamento dos desafios e toma-se como princípio a tendência pedagógica histórico-crítica. O autor afirma ainda que a formação continuada não deve se resumir à busca de resolução de problemas específicos de sala de aula, contudo deve fazer com que o professor ultrapasse a visão compartimentada da atividade escolar e passe a analisar os acontecimentos sociais, contribuindo para sua transformação.

Contreras (2000), alerta que é preciso fugir da incorporação de discursos e “modismos” que no seu contexto, relegam a segundo plano a democratização, o acesso e apropriação do conhecimento necessário para o desenvolvimento intelectual e humano dos nossos alunos e que estão presente em determinados vieses das propostas de formação continuada. O professor deve ter em mente o compromisso de contribuir, com seus conhecimentos, para a transformação estrutural da sociedade. Segundo Saviani (1983, p. 83)

Tal contribuição (...) se consubstancia na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário etc., que o professor seja capaz de colocar de posse dos alunos (Saviani, 1983, p. 83).

O professor necessita partir da prática social e através buscar qualitativamente a prática de seus alunos, enquanto agentes de transformação social. O significado do trabalho do professor é formado pelo seu objetivo de ensinar, tendo como finalidade a apropriação do conhecimento pelo aluno, consciente das condições reais e objetivas do processo ensino-aprendizagem.

2.4 A importância da Formação Continuada no cenário atual

Como foi relatado no item anterior há muito tempo já se preocupa com a formação continuada de professores não sendo novidade o tema e nem tampouco a sua significância. Muitos são os autores que apresentam discussões sobre esta

temática e ressaltam a relevância desta para os profissionais do ensino, dentre os quais podemos citar: Nóvoa (1999), Nascimento (2000), Pimenta (2002), entre outros, que discorrem da sua importância, relacionando-a com a necessidade de mudança da escola.

Segundo Shigunov Neto e Maciel (2002), para que as mudanças que ocorrem na sociedade atual possam ser acompanhadas, é preciso um novo profissional do ensino, ou seja, um profissional que valorize a investigação como estratégia de ensino, que desenvolva a reflexão crítica da prática e que esteja sempre preocupado com a formação continuada.

A formação continuada, ao ser entendida como parte do processo de desenvolvimento profissional que acontece ao longo da atuação docente, possibilita um novo sentido à prática pedagógica, pois ao contextualizar novas circunstâncias e ressignificar a atuação do professor o faz reflexivo. Trazer novas questões da prática e buscar compreendê-las sob o enfoque da teoria e na própria prática permite articular novos saberes na construção da docência, dialogando com os envolvidos no processo que envolve a formação (IMBERNÓN, 2010).

Nesse sentido, a formação de professores é entendida como a prática que necessita de uma reflexão na ação, para depois repensar sobre o que se transformou a partir dessa análise. Consequentemente, valoriza-se o conhecimento prático do professor, colocando-o na condição de investigador das suas próprias atitudes e a formação como sendo esse processo de investigação. Assim, pode-se dizer que a formação continuada está diretamente ligada ao papel do professor; as possibilidades de transformação de suas práticas pedagógicas e nas possíveis mudanças do contexto escolar. IMBERNÓN (2010) ainda resalta a formação continuada como fomento de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, elevando seu trabalho para transformação de uma prática.

Tal prática está para além das atualizações científicas, didáticas ou pedagógicas do trabalho docente, supõe uma prática cujo alicerce é balizado na teoria e na reflexão desta, para mudança e transformação no contexto escolar, assim:

O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos (IMBERNÓN, 2010, p.75).

Para Nóvoa é fundamental conhecer o professor, sua formação básica e como ele se constrói ao longo da sua carreira profissional. Esses são pontos fundamentais para que se compreendam as práticas pedagógicas dentro das escolas. Se tornar professor, é um processo de longa duração, de novas aprendizagens e sem um fim determinado (NÓVOA, 1999). A formação continuada, é percebida então, como possibilidade de mudança das práticas no âmbito dos docentes e da escola permitindo a experimentação do novo e do diferente a partir das experiências profissionais que ocorrem neste espaço e tempo orientando um processo constante de mudança e intervenção na realidade em que se insere e predomina esta formação. Conforme Hargreaves (2002, p.115)

Uma inovação bem-sucedida implica mais do que aperfeiçoar habilidades técnicas. Ela também estimula a capacidade de compreensão dos professores em relação às mudanças que estão enfrentando.

Data feita presume-se que um projeto de formação significativo emerge contemplar os significados e às interpretações que os docentes atribuem à necessidade de mudança qual o grau de importância desta em suas crenças e práticas.

Nessa ótica pode-se levar em conta a última das quatro fases no “aprender a ensinar”. A qual trata da formação permanente, que inclui todas as atividades planejadas pelas instituições, ou até mesmo pelos próprios professores, mediante as necessidades observadas de modo a permitir o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento do seu ensino. Tal atitude pode ainda ser delimitada como um processo de constante aprendizagem mediante o qual a comunidade profissional formada professores, gestores e equipe pedagógica devem desenvolver conhecimentos, competências, disposições atitudes, em num contexto concreto quer seja na escola, universidade, ou centro de formação.

O currículo, neste caso, refere-se à planificação, a forma de execução e avaliação de todo o processo formativo, evidenciando ainda, atitudes tendentes a melhorar a competência profissional dos professores. Portanto, a formação continuada em seu entendimento formal é um processo de ensino intencional inserido em um curso, que visa à melhoria da prática do professor em sala de aula. Segundo Garrido e Ghedin (2002, p.26)

O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissão, nos quais se da sua atividade docente para neles interferir, transformando-os.

É importante ressaltar que a prática, apesar de se tratar de um termo bem abrangente e significativo, necessita estar intimamente ligada a ação dotada de sentido do seu agir, onde o sujeito possui função imprescindível como agente numa estrutura social. De acordo com Sacristán, (1999, p.28):

A prática é entendida como a atividade dirigida a fins conscientes, como ação transformadora de uma realidade; como atividade social historicamente condicionada, dirigida à transformação do mundo; como a razão que fundamenta nossos conhecimentos. A prática pedagógica, entendida

como uma práxis envolve a dialética entre o conhecimento e a ação com o objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros.

Data feita, o professor como sujeito do contexto educativo, e que se apropria de ações de forma intencional é formado em concomitância com os objetivos postos pela sociedade e estas demandam as práticas as quais lhes possa apoderar-se. Dessa forma uma realidade a ser transformada acontece por meio das ações que os docentes realizam em educação manifestando-se e transformando o que acontece a sua volta.

A prática pedagógica, assim, envolve em seu limiar a experiência histórica das ações e a consolidação de formas de desenvolver a atividade docente, pois segundo SACRISTÁN (1999, p. 74) “A prática é, então, sinal cultural de saber fazer composto de formas de saber como, ainda que ligado também a crenças, a motivos e a valores coletivos”.

A formação continuada neste pensamento é percebida como um meio de articular antigos e novos conhecimentos às práticas dos professores, evidenciando a ênfase da teoria, e com isso gerando mudanças e transformações, considerando os aspectos da formação em que se baseiam tais práticas, uma vez que estas são fundamentadas em construções individuais e coletivas que ocorrem durante o tempo e nas suas relações.

Nesse culminar o professor em processo de formação consegue estabelecer e redimensionar a relação que se tem entre a sua prática, o campo teórico e os aspectos que permeiam a construção do seu trabalho, como a escola, os alunos, as políticas educacionais etc. “Refletir sobre a prática educacional, mediante a análise da realidade do ensino, da leitura pausada, da troca de experiências. Estruturas que tornem possível a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática” (IMBERNÓN, 2010, p.43).

O ato em si faz com que o professor passe a refletir sobre a prática e as relações que acontecem a partir dela, percebendo seus viés e entrelaçamentos. A reflexão quando praticada de forma correta, ganha novo significado no campo do trabalho docente, mesmo que tal conceito não seja unívoco e possua diferentes enfoques epistemológicos. De acordo com Pérez Gómez (1998, p. 372) a reflexão:

[...] é uma forma de praticar a crítica com o objetivo de provocar a emancipação das pessoas, quando descobrem que tanto o conhecimento quanto a prática educativa são construções sociais da realidade, que respondem a interesses políticos e econômicos contingentes a um espaço e a um tempo e que, portanto, podem mudar historicamente.

Assim vive em aprendizagem permanente porque o homem não acaba nunca de amadurecer, qualquer que seja a idade, o sexo e a situação sociopolítica. Nunca será completamente formado. Pode-se entender a formação continuada de professores não só em seu sentido formal, mas também de uma forma mais ampla, na qual se inclui a sua participação na sociedade como verdadeiro cidadão, as suas experiências de vida e a sua bagagem cultural.

Considerações finais

A formação parte do próprio sujeito, ou seja, este se forma por seus próprios meios, a partir de si mesmo. A experiência só é encarada como formação continuada pelo próprio sujeito. Cada professor agrega a sua prática as experiências positivas e negativas que entender adequadas sendo que o professor deve ser capaz de refletir sobre o que tem feito e como tem feito e, assim, buscar outras maneiras de ser e fazer. É nesse contexto que se inserem as relações intersubjetivas que o professor estabelece com colegas e alunos.

Quando se trata da formação continuada todo o cuidado deve ser dispensado com o seu planejamento e avaliação, nada deve ser improvisado. Entretanto, pode-se pensar que se está sempre aprendendo algo novo, repensando nossos conhecimentos, pondo em xeque a prática de sala de aula.

Nesse processo, parece haver uma via de mão dupla: em um lado aprende-se pelas nossas experiências de vida e esse aprendizado se reflete na prática docente; de outro, esse aprendizado como docentes tem repercussão no modo de ser de cada um.

Outrossim, ao trabalho cabe a elaboração de um projeto, contemplando as atividades a serem desenvolvidas, bem como os objetivos que se busca alcançar avaliação curricular.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. (Série Pesquisa, 13). CONTRERAS, J. D. **La autonomía del profesorado**. Madrid: Morata, 1997.

FIorentini, D. (Org.). **Formação de professores de Matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 159-192

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 7ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GARRIDO, E., PIMENTA, S. e MOURA, M. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN, A. J. **Educação continuada: reflexões, alternativas**. Campinas: Papirus, 2002. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico

HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-79.

NASCIMENTO, M. das G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar. **Caderno Temático**, Belo Horizonte, n. 5, jun., 2000.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de Professores**. 2 ed. Lisboa: Porto Editora, 1995a.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Ed.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

SACRISTÁN, J.G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAVIANI, D Os saberes implicados na formação do educador 1983. In: BICUDO, M. A. V. e SILVAJUNIOR, C. (Org.) **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade**. São Paulo: Editora da Unesp, 1996

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1992.