

## NOVAS PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA

Autor: Eletrissandra Rodrigues Reis

*Escola Municipal São Romão*

*sandra.icapui@yahoo.com.br*

Co-autor: Luziete Marques da Costa Maia

*Escola Municipal São Romão*

*luzietemarques@bol.com.br*

Co-autor: Janaina Kenia Bezerra Montenegro

*Escola Municipal São Romão*

*janainakenia.montenegro@hotmail.com*

Co-autor: Aracy Nei de Araújo Maia

*Escola Municipal São Romão*

*aracyaraujoo@hotmail.com*

### 1. INTRODUÇÃO

A educação atual é tema de muitos debates, entre eles, sua função nesta nova sociedade global e como adequar-se a ela criando caminhos eficientes para o aprendizado. Busca-se um novo processo na construção de identidade para si e para os profissionais que a fazem: em especial o professor. Como afirma Tardif (2002, p. 230), a “pesquisa sobre ensino deve se basear num diálogo fecundo com os professores, considerados não como objeto de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho” Neste contexto, surge a oportunidade de discussão sobre a formação dos professores, suas interações e contribuição ao desenvolvimento profissional.

O debate sobre formação de professores traz consigo muitas inquietações, pois existem grandes insatisfações, por parte dos professores, acerca do curto tempo para o planejamento das aulas. A despeito do desempenho pedagógico, estes, queixam-se de que seus conhecimentos e experiências não são reconhecidos e valorizados. No que concerne a legislação encontramos na LDB, lei nº 9394/96 aspectos deste debate como as incumbências dos professores (art.13), entre elas a de participar dos momentos de formação; determina ainda a formação dos professores (art.62); e menciona a responsabilidade dos sistemas em favorecer a valorização profissional (art.67), sugerindo “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”. Neste caminho a lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, denominada popularmente por Lei do Piso, no quarto parágrafo do artigo 2º, diz que: “na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”. Desde a aprovação dessa lei muitos embates se travaram na busca de sua aplicação e alguns estados e municípios já regularizaram e praticam as indicações da lei, despertando a possibilidade do estudo sobre a formação docente continuada, sob a ótica da valorização da experiência e do tempo do professor.

Há muito se fala em crise na educação, e o discurso em torno dos resultados de avaliações externas nacionais e internacionais apontam para o fato de que há algo errado com as escolas públicas. Em tempos de globalização, de rapidez da informação, da urgência dos jovens ingressarem no mercado de trabalho, currículo escolar e estratégias de ensino são tidos como obsoletos, ineficazes, não se encaixam com regras previamente definidas em propostas

curriculares por vezes distanciadas da realidade escolar. O discurso é o de que se faz necessário rever a escola e as práticas docentes.

O objetivo desta pesquisa é, portanto, analisar a literatura sobre formação docente continuada, reconhecendo formas e propostas atuais, que proporcionem uma nova perspectiva de formação, descentrada, capaz de atender aos anseios docentes, de ter valorizada suas experiências e saberes.

## 2. METODOLOGIA

Partindo da questão: Quais as novas perspectivas de formação docente continuada, diante de um mundo globalizado e em constantes transformações? Optou-se por fazer uma revisão de literatura e, para a execução desse trabalho, foram realizadas algumas etapas necessárias ao seu desenvolvimento, tais como leituras/pesquisas com base em autores como Tardif (2002), Imbernón (2004), Marcelo (2005), Nóvoa (1992) e Perrenoud (2000), que apresentam uma nova perspectiva de formação continuada, na qual o educador se constrói sujeito da própria formação, cujos saberes e conhecimentos historicamente construídos devem ser partilhados com seus pares no espaço e tempo escolar. Analisou-se os debates acerca da implantação da lei do piso. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, buscando romper com a perspectiva de formação na qual o docente, mero expectador, absorve as ideias apresentadas e não tem a oportunidade de discutir a temática em seu contexto.

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Até o momento, observa-se a formação docente como espaço de reconstrução de saberes, partilha de experiências e recontextualização de práticas. Provavelmente, essa compreensão inicial, possibilitará entender e interpretar o valor da participação, do pertencimento profissional e da necessidade de valorizar o protagonismo docente na sua própria formação.

Compreende-se, ainda, que as leis são fatores preponderantes na garantia desta prática, e que há a constante necessidade de fortalecer as disputas em prol do direito de ser sujeito da própria formação. Como afirma Tardif (2002 p.240 e 241), “reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveria ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional [...]” e que “[...] se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos, então a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos”.

Marcelo (2009, p.11) sugere que o professor

é visto como um prático reflexivo, alguém que é detentor do conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência. Assim sendo, as actividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas.

É dentro desse contexto que “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite a dinâmica de autoformação participada.” (NÓVOA, 1992, p. 25). Com isso se o professor tiver uma formação que desenvolva o seu espírito crítico e reflexivo, ele vai ser capaz de refletir e analisar sua prática, e somente adquirindo esta capacidade, poderá aproveitar todos os possíveis procedimentos de formação continuada. Esta competência de analisar e refletir sua

prática é, segundo Perrenoud (2000, p. 159), a base de um processo de autoformação, onde formar-se significa aprender, mudar, “a partir de diversos procedimentos pessoais e coletivos de autoformação” (Ibid., p 160).

Porém, vale observar que, esta competência não deve aparecer somente para adaptar melhor os professores ao processo de formação, mas sim porque é, na verdade, a base de um processo de autoformação, onde o aprender contínuo é essencial, e o professor deve ser o agente dessa aprendizagem, ou seja, o sujeito do conhecimento; é ele quem deve buscar todas as formas possíveis de crescimento pessoal e profissional.

Então, já que se reconhece que os professores são sujeitos do conhecimento, seria importante reconhecer também, que eles deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação de profissional. Isto, porém, não acontece e se faz contraditório, pois “é estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competências para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem a competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la”. (TARDIF, 2002, p. 240).

Desta forma, se faz necessário a organização do processo de formação docente que reconheça o professor como sujeito do conhecimento, ou como diria Tardif (Ibid., p. 242), “essa lógica profissional deve ser baseada na análise das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão; ela deve proceder por meio de um enfoque reflexivo, levando em conta os condicionantes reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar esse condicionantes na ação.”

Estas preocupações com a formação continuada não são novas. Pode-se afirmar que estão presentes em todos os esforços de melhorar a práticas pedagógica, oferecidas pelos sistemas de ensino. Porém, esta preocupação está centrada na ideia de “reciclar”, onde o professor volta a universidade para fazer cursos específicos ou participa de cursos, encontros, congressos, seminários, muitas vezes promovidos pelas próprias secretarias de educação.

Nos últimos tempos, foi se desenvolvendo uma série de análises, buscando construir uma nova concepção de educação continuada. Nessa perspectiva, a educação continuada passou a considerar que o *locus* da formação é a escola, onde o professor aprende com a interação entre seus pares, “aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse *locus* que, muitas vezes, ele vai aprimorando sua formação.” (CANDAU (Org.), 1997, p. 57). Para que este processo de formação aconteça, é fundamental que essa prática seja uma prática reflexiva, coletiva, construída conjuntamente por todos os professores e que valorize o saber que o professor já adquiriu com a sua experiência, que será confrontado com os saberes acadêmicos. Neste sentido, Nóvoa (apud. CANDAU, 1997, p. 61) afirma que “a formação continuada deve alicerçar-se numa ‘reflexão na prática e sobre a prática’, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portados”.

É necessário que se tenha compreensão de que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.” (NÓVOA, 1992, p. 25). Fica evidente a amplitude que contempla tal formação, não podendo ser resumida às estratégias utilizadas por instituições governamentais para suprir lacunas da formação inicial ou introduzir mudanças no sistema escolar e nas práticas pedagógicas.

Em seu local de trabalho, o professor aprende com as suas ações, e ele só realiza isso se fizer constantes reflexões acerca dessas ações. A partir do instante em que o professor analisa suas práticas ele vai conseguir detectar onde pode melhorar, o que pode continuar fazendo, ou seja, avaliando suas ações pedagógicas, poderá reconstruí-las de forma que atenda mais eficazmente aos objetivos do seu trabalho.

Assim, tal prática reflexiva deve centrar-se no exercício profissional dos professores e nas condições sociais em que ela ocorre. E, uma das estratégias para se conseguir isso, é trabalhando em um projeto de formação comum no âmbito da escola, onde o professor tenha “oportunidades de trocas e discussões da experiência vivida.” (PERRENOUD, 2001, p. 91). Esta atividade é, porém, muito difícil pois, muitos professores se bloqueiam quando têm que explicitar suas práticas, com medo da análise do outro, com medo que o outro possa encontrar falhas em sua prática. Por isso, essa atividade só é possível se o grupo tiver clareza de que “práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e dos seus valores.” (NÓVOA, 1992, p. 27). O grupo deve visar objetivos comuns, ou seja, melhorar a prática docente, sem receios de renunciar àquilo que é prejudicial. Não devem ser ações individuais, mas ações que visem a construção de um processo de cooperação, onde pensar a profissão, é o ponto principal. Nesse contexto, o docente vai se construindo em sua vivência, nos enfrentamentos diários em que vai descobrindo caminhos, partilhando experiências, desconstruindo e reconstruindo práticas e, principalmente, se reconhecendo capaz, se percebendo sujeito autônomo na construção de saberes necessários à transformação de que necessita a escola.

#### 4. CONCLUSÃO

Pensar a formação continuada docente atualmente significa, sobretudo, uma busca de unidade entre a relação Teoria e Prática. Freire (1996, p. 24), defende que ensinar pressupõe aprender, defende que “a reflexão crítica sobre a prática se torna exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir visando blábláblá e a prática, ativismo.” Nesse sentido, é que se destaca um projeto de formação de professores, que vise a reflexão sobre a sua ação, ou seja, uma reflexão a partir, através e para a prática. Portanto, é necessário formar professores reflexivos, que partilha experiências, desconstrói e reconstrói práticas e, principalmente, se reconhece capaz e sujeito de sua própria formação.

Poderia se perguntar o que marca o processo de reflexão desses profissionais, a tal ponto de distingui-los de outros profissionais, que também são reflexivos, já que a prática de reflexão é inerente a todo ser humano? Certamente que necessitamos de professores reflexivos, críticos, criativos. Com certeza, passa por profissionais desse porte, a melhoria da qualidade do ensino. Nesse sentido, e tentando responder à pergunta, Zeichener e Liston (apud. GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA, 1998, p. 252) propõe cinco características que compõem um professor reflexivo. Segundo estes autores, os professores reflexivos:

- examinam, esboçam hipóteses e tentam resolver os dilemas envolvidos em suas práticas de aula;
- estão alertas a respeito das questões e assumem os valores que levam/carregam para seu ensino;
- estão atentos para o contexto institucional e cultural no qual ensinam;
- tomam parte do desenvolvimento curricular e se envolvem efetivamente para a sua mudança;
- assumem a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional;
- procuram trabalhar em grupo, pois é nesse espaço que vão se fortalecer para desenvolver seus trabalhos.

Desta forma, considera-se a necessária desconstrução de padrões formativos alheios a participação ativa do docente, enquanto sujeito e construtor de saberes. Constata-se, que apesar da legislação em vigor, garantir a formação, é somente pela constante participação que

o profissional da educação, o professor, tem possibilidades de garantir, de recriar e reinventar suas práticas e, portanto, necessita ser valorizado e reconhecido como protagonista de sua própria formação, sujeito de sua construção e da ressignificação da sua prática.

## 5. REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Acesso em: 5 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.738, de julho de 2008. **Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério da educação básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 2008. Acesso em 05 mar. 2016

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE. Diário Oficial da União, Brasília, 2014. Acesso em: 02 mar. 2016.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 22 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, C.M.G.; FLORENTINI, D.; PEREIRA, E.M. de A. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente: Professor(a) – Pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para as mudanças e incertezas**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências / tradução de Sandra Trabucco Valenzuela**. São Paulo: Cortez, 2009.

MARCELO, Carlos. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro** in<[http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8\\_PTG\\_CarlosMarcelo%20%281%29.pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20%281%29.pdf)> acessado em 12 de junho de 2012.

NASCIMENTO, M. das G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, V.M. (Org.). **Magistério: Construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_ (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

\_\_\_\_\_. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.



\_\_\_\_ **A Prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docente e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.