A FORMAÇÃO DOCENTE: ENTRE POLÍTICAS E PROCESSOS FORMATIVOS

Maria Elizabete Souza Couto - UESC – Ilhéus – Bahia - beta6@terra.com.br

Introdução

Muitos são os estudos e pesquisas já realizadas sobre a temática da formação de professores, no âmbito acadêmico e no das políticas públicas, sendo a formação continuada um dos focos de atenção dada as políticas públicas coordenadas pelo Ministério da Educação, sob a orientação de organismos financiadores, entre eles o Banco Mundial. Posições que foram marcadas a partir da década de 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em que o Banco Mundial foi um dos organizadores. Momento para discutir e estabelecer prioridades para a educação tais como: "(c) melhorar o conhecimento dos professores (privilegiando a *capacitação em serviço* sobre a *formação inicial* e estimulando as modalidades a distância)" (TORRES, 2000, p.135) entendendo a formação em serviço como 'avenidas promissoras' e recomendando as características das possibilidades de efetivá-la: "a formação docente em serviço (contínua, programas curtos, visitas e intercâmbios, educação a distância etc.) [...]" (id, p. 153). Sendo assim, faz-se pertinente algumas reflexões: como está organizado o processo formativo dos professores na escola, enquanto local de trabalho e da ação docente? Como as políticas públicas de formação de professores estão contribuindo para ampliar os processos formativos dos professores?

O processo formativo dos professores é entendido como um *continuum* e acontece em duas condições. Primeiro, na formação inicial e, em seguida, na construção da trajetória docente e nos momentos de formação continuada, a partir das diferentes etapas do processo formativo, profissionalização e construção da identidade profissional.

Para Imbernón (2000), a formação inicial deve fornecer bases para construir um conhecimento pedagógico especializado, evitando dar a imagem de um modelo profissional assistencial e voluntarista que leve a um posterior papel de técnico-continuísta. Reflexo de uma educação que serve para adaptar de modo acrítico os indivíduos à ordem social. Ainda oferece uma base de conhecimentos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal, com o objetivo de preparar o professor para assumir a tarefa educativa em sua complexidade.

Possui ainda a finalidade de desenvolver as dimensões de conhecimentos, destrezas, habilidades ou competências e atitudes ou disposições, para os professores adquirirem um *saber-fazer* prático que conduza ao desenvolvimento de esquemas de ação que lhes permitam desenvolver-se e agir em situações complexas de ensino. É um conhecimento inicial acerca do ensino, à medida que tiveram experiências com crianças, ou nas tantas horas em que foram alunos. O que influenciará com práticas, imagens e modelos que podem ser ou não ser os mais adequados ao ensino. Não obstante a qualidade do que fizermos nos programas de formação de professores, na melhor das hipóteses só poderemos preparar professores para começarem a ensinar (Zeichner, 1993; Marcelo Garcia, 1999).

A formação continuada é considerada condição importante para a releitura das experiências e das aprendizagens. Um *continuum.* E uma integração ao cotidiano dos professores e das escolas, levando em conta a escola como local e contexto da ação, o currículo como espaço de intervenção e o ensino como tarefa essencial. Fundamentam a formação de professores considerando os primeiros anos de profissão, a estrutura do curso, referência conceitual da formação, teorias, modelos e trajetória da profissão docente.

Em relação ao processo formativo destacam-se os trabalhos de Knowles, Cole e Presswood (1994) que discutem dois aspectos distintos e interconectados: 1) aprender sobre como ensinar; 2) aprender sobre como ser um professor. O primeiro processo envolve entendimento e desenvolvimento do sujeito para lidar com as atividades, estratégias, conteúdos e técnicas

associadas ao aprender. O segundo envolve os papéis, as responsabilidades, as ações, os pensamentos e como emergem os profissionais. Um processo lida com as atividades em sala de aula e outros lugares de aprender, enquanto o outro, mais amplo, trata da vida profissional dentro e fora da sala de aula, das aprendizagens inter e extra-escolares.

No processo formativo há duas maneiras para compreender as teorias: as formais – presentes nos cursos de formação de professores e construídas na pesquisa acadêmica, que oferecem subsídios para reflexão sobre o conhecimento, a formação, as condições e práticas pedagógicas. Muitas vezes, são teorias desenvolvidas por meio do uso de métodos derivados do exterior, da observação formal do contexto coletivo e dos fenômenos de sala de aula; as pessoais – compreendem as crenças, valores, perspectivas, atitudes e desenvolvimento de idéias, experiências profissionais e não profissionais. Os professores podem ser geradores e usuários de teorias. As teorias formais e as pessoais são essenciais à prática investigativa e reflexiva.

Segundo os autores, são três os benefícios oferecidos pelas pesquisas sobre aprender a ensinar e aprender a ser professor: a) o professor, ao ter acesso à literatura sobre 'aprender a ensinar', começa a facilitar o seu próprio desenvolvimento profissional, tornando-se 'consumidor' das atividades educacionais do ser professor iniciante e também em cursos e programas de formação. Não no sentido de ter respostas definitivas para as perguntas, mas começa a fazer questões sobre a educação do professor em geral e, especificamente, ao programa em que está inscrito; b) o processo de aprender a ensinar pode fornecer insight em relação às formas próprias de agir, desenvolver a prática e centrar suas atenções em assuntos interessantes à formação e ao fazer pedagógico; e c) possibilita oportunidade de familiarizar-se com as diversas formas que outros professores já exploraram em suas práticas.

No contexto atual, quando refletimos sobre o processo formativo, tendo por base o 'aprender sobre como ensinar' e 'aprender sobre como ser professor' é preciso considerar o conhecimento um dos principais valores de

seus cidadãos, para sua formação, capacidade de inovação e empreendimento (Marcelo Garcia, 2007). Tais valores, algumas vezes, são construídos e desenvolvidos de forma solitária, quando pensamos nas possibilidades que um professor possui para 'aprender sobre como ensinar' e 'aprender sobre como ser professor'. Uma profissão que é construída com base na solidão, como uma barreira frente às oportunidades de formação; em que a arquitetura da escola e a sala de aula já está formalizada com o tempo da aula, rotina, espaço, organização da escola, independência, privacidade do professor etc.; e o individualismo onde o professor em sua sala de aula, muitas vezes, não tem condições para estabelecer momentos para discussão e construção, com os colegas, de sua jurisprudência pedagógica. Para Gauthier (1998) o professor sozinho em seu universo, elabora uma espécie de jurisprudência pedagógica, a partir de vários truques e normas que funcionam ou que acredita que funcionam. Com base nessa jurisprudência o professor vai construindo seu processo formativo que, algumas vezes, é socializado nas reuniões pedagógicas, oficinas, cursos etc. Outras tantas vezes se perdem quando deixam de exercer a profissão. Não há nenhuma forma de registro e comprovação acadêmica e científica da construção desses processos, os quais nem sempre contribuem para formação de outros profissionais. O professor guia o seu fazer decente a partir da experiência, criando normas para a gestão do trabalho pedagógico. A solidão, a arquitetura da sala de aula e o individualismo concorrem para a não socialização com os pares, nos seminários e com as universidades, das suas experiências, deixando de ampliar os conhecimentos dos formadores e formandos nas instituições de formação.

Segundo Marcelo Garcia (2007, p.69) "necessitamos de formação mas não qualquer formação". Precisamos de políticas e programas de formação que considere o professor como um sujeito da cognição, capaz de articular os conhecimentos a partir de múltiplas conexões, com flexibilidade operatória, adaptada ao contexto social, local e regional dos aprendizes. Programas que possibilitem condições para 'aprender sobre como ensinar',

mas também, como construir conhecimentos sobre o ensino, combinando a competência com a capacidade de inovação e reflexão.

Os professores começam a construir a sua base de conhecimento para o ensino quando ainda estão nos cursos de formação inicial. Um conhecimento construído a partir da observação, o que já foi "denominado de aprendizagem pela observação" (MARCELO GARCIA, 2007, p.73), quando ainda estamos estudando e já começamos a compreender o professor que *queremos* ou *não queremos* ser. Aprendizagem que não está definida no *corpus* sistematizado para a formação do docente, mas que vai sendo formalizado na construção pessoal (teorias pessoais) do aluno/futuro professor.

Ainda na construção da base de conhecimento estão presentes: o conhecimento da matéria de ensino que é o objeto de trabalho do professor; o conhecimento pedagógico do conteúdo, uma combinação entre o conhecimento da matéria de ensino e a maneira de organizar aquele conteúdo por meio de representações, exemplos, simulações etc. para que os alunos aprendam. Elemento central do conhecimento do professor; conhecimentos dos alunos e de seu desenvolvimento no contexto social – aprendizagem, linguagem e desenvolvimento humano; conhecimento dos objetivos curriculares e educacionais – as metas e propósitos em relação a habilidades, conteúdos e matéria; conhecimento do ensino no contexto da escola – série, os alunos, os colegas, as diferenças, a avaliação, o manejo da classe – a gestão da classe e a gestão do conteúdo. (Shulman, 1986; Marcelo Garcia, 2007, Mizukami, 2002; Gauthier et al, 1998).

Conhecimentos que fazem parte do processo formativo dos professores e que precisamos compreendê-lo numa perspectiva epistemológica, avançando a análise

> para um plano mais integrador de efectiva complexidade da ação em causa e da sua relação com o estatuto profissional daqueles que ensinam: a função específica de *ensinar* já não é hoje definível pela simples passagem do saber, não por razões ideológicas ou apenas por opções pedagógicas, mas por razões

> sócio-históricas (ROLDÃO, 2007, p.95) (grifo da autora).

Conhecimento que é construído no ato de conhecer e o ato de conhecer é entendido como a relação que se estabelece entre o sujeito cognoscente (o ser humano/o professor por excelência, conhece/sabe), e o objeto que vai ser conhecido (o objeto pode ser uma idéia, uma realidade, disciplina, tema, conteúdo, problema etc.) (Larchert & Couto, 2006). "Estamos tão habituados a conhecer o conhecimento como um princípio de ordem sobre as coisas e sobre os outros que é difícil imaginar uma forma de conhecimento que funcione como forma de solidariedade. No entanto, tal dificuldade é um desafio que deve ser enfrentado" (SANTOS, 2001, p. 30), em vários espaços, como a escola e a sala de aula.

'Aprender sobre como ensinar' e 'aprender sobre como ser professor' acontecem quando se lança mão de modelos alternativos de aprendizagem, como: momento de observação, estudo de caso, trabalho com os pares, estudo de situação problema como uma forma de construir redes de aprendizagens para trocar, refletir, discutir e situar-se no mundo da docência, receber apoio e apoiar, tendo clareza do 'saber fazer', 'saber como fazer' e 'saber porque se faz' numa ação transformativa, uma tríade que constitui a ação docente.

Processos que estão subordinados, material e ideologicamente, às atividades de produção de novos conhecimentos. Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação, e "quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais se revela longo e complexo o processo de aprendizagem que exige, por sua vez, uma formalização e uma sistematização adequadas" (TARDIF et al, 1991, p. 218).

O trabalho do professor é uma atividade que se constrói cotidianamente. Na ação estes processos são mobilizados e construídos. O profissional, sua prática e seus conhecimentos não são entidades separadas, mas 'co-pertencem' a uma situação de trabalho na qual 'co-evoluem' e se transformam

no cotidiano multifacetado das escolas. Não há como estudá-los sem associá-los a um contexto de ensino, de sala de aula, de práticas de ensino e à vida do professor.

Ensinar é, essencialmente, uma profissão que se aprende, e os conhecimentos não são fixos e finais. Daí considerar que os processos de aprender a ensinar não são uma via de mão única. Os professores aprendem a lidar com este universo de saberes para escolher ações, atividades e técnicas de ensino que serão desenvolvidas com os alunos, considerando sua trajetória pessoal, escolar e profissional, o contexto e organização escolar, a clientela, os pares e a individualidade. Aprender é um "processo que não é estático nem uniforme, mas sim caracterizado por uma mudança constante" (MARCELO GARCIA, 1998, p.65).

Os cursos e as políticas de formação de professores devem ter como propósito que a docência é um ato político, uma atividade profissional, e antes de qualquer coisa devem ser posta a serviço do aprendizado dos alunos.

> [...] num programa de qualidade, os formadores propõem aos estudantes uma visão do ensino centrada no aprendizado dos alunos, suas necessidades e seu desenvolvimento. [...]. O professor é um profissional do ensino do saber para grupos de alunos e não um especialista do saber (TARDIF, 2008, p.34).

Os processos formativos dos professores são construídos a partir das aprendizagens adquiridas na formação inicial, com os pares (colegas e professores), na docência (a escola, os colegas e seus alunos) e na participação em cursos, seminários, eventos e programas de formação continuada. Entretanto, a visibilidade dos programas de formação continuada tem repercussão diferenciada de um contexto para outro, conforme o apoio que os professores recebem da gestão escolar, das condições de trabalho que lhes são oferecidas para 'aprender sobre como ensinar' e 'aprender sobre como ser professor', bem como a posição social que ocupam na sociedade – valorização e desenvolvimento profissional.

O desenvolvimento do trabalho

O trabalho foi realizado com 38 professores e alunos do curso de Pedagogia que participaram de um mini-curso sobre as políticas de formação de professores e o desenvolvimento profissional da docência (os processos formativos), na realização do Fórum de Debates, realizado na Universidade Estadual de Santa Cruz, em 2005.

O objetivo era discutir com os professores as políticas de formação de professores que conheciam, participaram e as aprendizagens docentes que contribuíram no seu processo formativo.

Para a realização do trabalho os presentes responderam a um questionário com cinco questões abertas e participaram das discussões durante o curso. Escolhemos como instrumento de coleta de dados o questionário pelas suas vantagens, pelo tempo que teríamos juntos, e porque

> [...] evita vieses potenciais do entrevistador, [...], os informantes poderão se sentir mais seguros com os mesmos em função do seu caráter anônimo e, como isto, se sentiram mais à vontade para expressar pontos de vista que temam colocá-los em situação problemática ou que julguem não ter aprovação, [...], poderá exercer *menos pressão* sobre o respondente para que dê uma *resposta imediata* (SELLTIZ et al, 1987, p.17). (grifo dos autores).

O questionário tinha o objetivo de apreender as formas de organização do processo formativo dos professores na escola, enquanto local de trabalho e da ação docente e como as políticas públicas de formação de professores estão contribuindo para ampliação dos processos formativos dos professores.

Entre os 38 participantes. 5 não lecionam, são alunas do curso de Pedagogia e 3 não responderam. Para os que já lecionam, o tempo na docência varia de menos de 5 a 20 anos na docência. Um grupo com experiência, possibilidade de trocas e enriquecimento do trabalho dos colegas. Os professores serão identificados, neste trabalho, por códigos – P1, P2, P3

etc. Os depoimentos dos participantes estão transcritos com o estilo da fonte em itálico.

As políticas públicas e os processos formativos dos professores

O contato, a escuta e a conversa com professores da Educação Básica deve ser constante para alimentar os estudos e as pesquisas acadêmicas e as possibilidades de reflexão sobre os processos formativos numa perspectiva de ampliação, análise e reflexão sobre a docência, e para encontrar um equilíbrio entre o vivido nas escolas e o que as pesquisas estão revelando. "O importante é sempre se movimentar de um ao outro em busca do equilíbrio" (SHULMAN, 2007, in: GAIA, p.3).

Iniciamos os trabalhos com apresentação do grupo e a proposta de trabalho e, em seguida, os participantes responderam ao questionário, com o propósito de evitar vieses potenciais do entrevistador, neste caso o professor que estava ministrando o curso. Logo após, começamos a discutir as questões e mapeamos algumas para refletir sobre as políticas públicas e o processo formativo de professores na realidade dos sujeitos presentes.

Falar de formação continuada de professores vem sempre à tona a atualização, capacitação e qualidade dos cursos para adquirir conhecimentos, tendo em vista a melhoria do ensino, da formação e a aprendizagem dos alunos.

Aprender sobre como ensinar e aprender sobre como ser professor já estando na ação docente, tendo em vista os diversos momentos e situações de formação continuada foram caracterizadas como *continuidade dos estudos, aprender a aprender, construir aprendizagem e refletir sobre a prática pedagógica,* mas também foi evidenciado a aprendizagem de *novas técnicas para trabalhar com seus alunos, a troca de experiências etc.* Nesses termos, a formação de professores foi assim descrita por alguns professores.

> *- É a maneira pelas quais os professores têm a oportunidade de ampliar os seus conhecimentos, buscando 'aprender a aprender'* (P.10).

> - *[...] diz respeito aos cursos em que o educador participa no decorrer da sua prática pedagógica visando uma possível qualificação em sua atualização profissional* (P.14).
>
> -*[...] um processo de construção de conhecimento e novas técnicas direcionadas a formar os professores qualificando para seu modo de trabalhar com seus alunos* (P.21).
>
> - *[...] seria um processo de construção e ampliação de conhecimentos a fim de realizar e melhorar a prática pedagógica e a ação como sujeito integrante e construtor social* (P.24).
>
> - *formação necessária para que o professor possa exercer o seu trabalho pedagógico da melhor forma possível, fazendo sempre reflexões da sua prática, pesquisando e buscando respostas para suas inquietações* (P.27).

Nos excertos acima foi ressaltado o conceito de formação de professores com base na ampliação dos saberes docentes, estando presente a categoria do conhecimento, que pode ser compreendido como conhecimento da matéria de ensino, pedagógico geral do conteúdo e pedagógico do conteúdo (Imbernón, 2000; Shulman, 1986; Marcelo Garcia, 2007; Mizukami, 2002, 2008) quando se tratam da construção de conhecimentos, aprendizagens e novas técnicas de ensino para que o professor aprenda a ensinar e assim possa transformar os conteúdos ensinados em aprendidos pelos alunos. Conhecimento que faz parte do processo formativo dos professores na trajetória profissional, e que precisamos compreendê-lo numa perspectiva epistemológica, numa análise voltada para a complexidade da ação de ensinar, que, como nos diz Roldão (2007), não é uma simples passagem, transmissão do saber, não por razões ideológicas ou apenas por opções pedagógicas, mas por razões sócio-históricas. Conhecimento que os professores vão construindo, na condição de sujeito cognoscente, na relação com o objeto de estudo, com os alunos, colegas da escola e dos cursos que freqüentam, pais, comunidade, etc.

O aprender a aprender caracteriza a perspectiva de ampliação e construção constante do conhecimento. Um fazer, desfazer e refazer

cotidianamente dos seus saberes, considerando a complexidade do pensamento e a ação docente como movimento. Um conjunto que indica as condições e potencialidade do sujeito para aprender a aprender, concentrando assim a união e, algumas vezes, a intersecção do conhecido e do desconhecido, a relação entre a teoria e prática, do tudo se liga a tudo, e assim o professor vai transformando sua ação, vai aprendendo sobre como ensinar e aprendendo sobre como ser professor, numa dimensão que é pessoal e profissional (teoria e prática). Somos seres aprendentes e aprendizes.

A reflexão da prática também se fez presente na condição de releitura das experiências e aprendizagens, para repensar sua ação na ação e sobre a ação. Na reflexão os professores encontram respostas para as inquietações e, algumas vezes, surgem outras indagações. Talvez seja esta a dinâmica da docência. A reflexão da prática pode ser compreendida, segundo os estudos de Schön, como a reflexão-na-ação que "exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades" (1992, p 82), numa integração entre o cotidiano dos professores e das escolas para observar, descrever as situações vividas em sala de aula, os dilemas e inquietações, o que exige idéias, valores, conceitos e princípios que são teóricos e pessoais.

A segunda questão do questionário indagava sobre os cursos e programas de formação de professores que conheciam e participaram, conforme o Quadro 1.

Os cursos de formação que os professores conheciam e também já participaram, na sua maioria, são cursos presenciais, e na modalidade a distância aparece apenas o curso Um Salto para o Futuro.

Os cursos tratam de temáticas relacionadas à formação de professores, bem como a organização e gestão da escola. Na formação inicial foram citados 5 cursos. Na formação continuada, com o objetivo de ampliar os conhecimentos e, consequentemente, a prática pedagógica, foram elencados 21 cursos que já participaram e são oferecidos pelo conjunto das políticas

públicas em nível federal, estadual e municipal. Na organização e gestão da escola citaram os cursos: *Gestar, FUNDEB, Caixa Escolar, Conselho Tutelar, PDDE e RCN.* Cursos que são destinados a gestores, mas os professores os conhecem.

Quadro 1: Cursos de formação continuada que os professores conhecem

	Cursos de formação	**Total de professores que conhecem**	**Total de professores que participaram**
Formação Inicial	Proação[1]	20	15
	Pronera[2]	02	-
	Proformação[3]	17	01
	Rede UNEB 2000[4]	06	-
	Pedagogia da Terra[5]	01	-
Formação Continuada	PROFA	17	13
	Alfabetização	02	02
	Escola Ativa	02	-
	Proler	05	02
	PCN (Parâmetros Curriculares	13	12
	Nacionais)	03	-
	Gestar	03	01
	Dificuldade de Aprendizagem	03	02
	Libras	02	-
	Curso sobre deficiência	04	01
	Regularização do Fluxo	03	03
	Educação Inclusiva	04	04
	Educação Infantil	03	03
	Salto para o Futuro	01	-

[1] PROAÇÃO - curso de formação elaborado e coordenado pela - UESC/Ba, para atender a professores que já estão na docência e não têm a formação acadêmica em nível superior. Disponível em: <http://www.jornaldamidia.com.br/noticiais/2004/10/Bahia/20-_workshop_do_Proacao-UESC_sera_shtml> Acesso em 10.mai.1008.

[2] PRONERA é uma política do Governo Federal, desenvolvida pelo Incra e Ministério do Desenvolvimento Agrário. Promove a formação de educadores em magistério de nível médio, visando contribuir para consolidação de uma escola do campo, cuja finalidade é a erradicação do analfabetismo, a garantia do direito de educação, considerando as dimensões política, cultural, ética, estética, econômica numa alusão permanente às relações de trabalho, à produção de valores, conhecimentos e tecnologias humanizantes, para transformação da realidade. Disponível em: <http://www.mda.gov.br; e http://www.ufma.br/PRONERA/objetivos.htm> Acesso: 31.jan.2007.

	FUNDEB Conselho Tutelar Caixa Escolar Sexualidade na adolescência PDDE RCN (Referencial Curricular Nacional) EJA (Educação de Jovens e Adultos) Projeto Nordeste	01 01 02 01 01 04 02	- - 02 - - 04 02
Outros	Não responderam Não participou de nenhum curso até o momento Cursos de formação a distância oferecidos pela FTC.[6]	05 01 03	05 - 03

Para administrar a escola não basta apenas preocupar-se curso de formação de professores, mas com o conjunto das condições que são necessárias ao desenvolvimento do processo formativo dos profesores, a aprendizagem dos alunos, os recursos financeiros, o apoio e acompanhamento da coordenação, direção e pais, etc., com o propósito de oferecer sustentabilidade visto que os "[…] professores precisam de recursos e suporte que continuem quando o impulso da política original se extinguir" (MCDIARMID, 1995, p. 18). Condições que a escola precisa eleger como

3 PROFORMAÇÃO – implantado em 2003, faz parte das políticas públicas de formação de professores do Estado da Bahia, para qualificar os professores do Ensino Fundamental (5ª. a 8ª. série) e Ensino Médio que já lecionam as disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Biologia, e não possuem a formação acadêmica na área. Disponível: <http://www.lite.fae.unicapm.br/anfope/menu2/links/arquivos/PLANO_EMERGENCIAL_CAPEMP.doc> Acesso em 31.jan.2007.

4 REDE UNEB/2000 curso coordenado pela Universidade do Estado da Bahia. Um programa especial em convênio com prefeituras municipais, que se faz presente em aproximadamente 137 municípios, para graduar professores em exercício na rede pública. Disponível em: http://www.google.com/search?q=REDE+UNEB+2000&rls=com.microsoft:pt-br Acesso em: 10.mai.2008.

5 Pedagogia da Terra – curso de Graduação para formar profissionais (em nível superior) para lecionar nos Movimentos de Reforma Agrária.

6 FTC – Faculdade de Tecnologia e Ciência que oferece cursos de formação de professores – inicial e continuada.

prioritárias ao desenvolvimento do processo formativo dos professores e a aprendizagem dos alunos.

Os cursos de formação continuada de professores que aparecerem com mais freqüência estão voltados para o processo de aprender a ensinar de novas maneiras, atendendo as necessidades formativas dos professores: alfabetização/PROFA, Regularização do Fluxo, Dificuldade de Aprendizagem, EJA, Libras, PCN etc. Cursos que fazem parte do conjunto das políticas públicas para formação de professores, com atendimento também aos artigos 63 e 67 da LDB 9394/96. A preocupação com a formação de professores para classes iniciais, ou seja, ensinar o aluno a ler e escrever/alfabetizar é uma preocupação freqüente, visto que é uma fase importante na escolarização do sujeito. No Brasil, de uma maneira geral, este é o grande nó no processo de escolarização da população, por questões que são sociais, cognitivas, políticas, econômicas e educacionais, o que interfere no desenvolvimento em diversos setores da atividade humana, pensando no emprego, na saúde, na qualidade de vida etc.

Algumas justificativas daqueles que disseram que os cursos contribuíram no seu processo formativo:

> *- [aprendi] como trabalhar em sala de aula com os PCNs. Como lidar com os jovens e Adultos em sala de aula. Aprendi que sou eterna aprendiz. (P1).*
>
> *- Aprendi teorias e reflexões sobre vários temas na área da educação. Aprendi que ainda tenho muito que aprender para poder engrossar a massa de educadores utópicos e sonhadores que ainda tem esperança de uma educação de qualidade em busca da valorização do ser humano e os valores no mundo (P2).*
>
> *- [...] o profissional tem que antes de tudo querer aprender, buscar novos conhecimentos e ter conhecimentos dos nossos direitos e deveres. Querer aprender sempre mais. (P5).*
>
> *- [...] observar e alfabetizar crianças, principalmente nas séries iniciais (17).*
>
> *- Aprendi a valorizar os saberes oriundos dos alunos, cabendo a mim, como profissional, ensiná-los o que estes ainda não sabem; a lidar*

> *com as diferenças, consequentemente, a diversificar as metodologias, recursos e finalizando a estar sempre procurando, buscando me aperfeiçoar em todas as áreas (P25).*
>
> *- Aprendi a refletir sobre a minha prática e a ampliar meus conhecimentos (P34).*

Os cursos de formação continuada proporcionaram a releitura dos conceitos e práticas pedagógicas, momentos de reflexão sobre a ação (Schön, 1992) e de busca de novos conhecimentos. Conhecimento que não são fixos, assim como a base de conhecimento para o ensino não é fixo. A sociedade é dinâmica, e assim a educação, a formação e a ação docente também seguem os mesmos parâmetros. Um movimento espiralado que se constrói no cotidiano, no *continuum,* na ação. Neste sentido, foi enfatizado por P1 o ser *eterna aprendiz.* O rompimento do paradigma da racionalidade técnica, da linearidade, começa a ser modificado e a fazer-se presente nos discursos dos professores e, certamente, na ação docente. Nuances que vão aparecendo, ecoando no universo de tantas e tantas eventualidades que surgem cotidianamente em sala de aula.

P2 coloca-se como aprendiz e quer fazer parte dos sonhadores, utópicos. Muitas indagações podemos fazer com esta afirmativa. Será que não acredita no papel da educação na sociedade? Será que sonhamos muito e não conhecemos o âmago das nossas escolas e das condições de trabalho dos professores? Será que há um hiato entre o que dizem os pesquisadores e o que vivem os professores na educação básica? Entre a utopia e a realidade a distância aumenta e não conseguimos mais manter o equilíbrio? Indagações que uma só pesquisa não dá conta de responder, visto que as diferenças se estabelecem e as políticas não atendem a todos de forma igual, embora façam parte das nossas reflexões, levando em conta não apenas os aspectos educacionais, mas, sobretudo as questões políticas, sociais, cognitivas, religiosas, econômicas, antropológicas etc.

O conhecimento, mais uma vez, foi citado como forma de ampliação dos processos formativos e dos direitos e deveres. Conhecimentos que não são

apenas de conteúdos e saberes acumulados na sociedade, mas os conhecimentos da sua profissão, da identidade e valorização do professor (Tardif, 2008). A docência, "a formação de professores é essencialmente um ato político de formação de cidadania e não um simples oferecimentos de conteúdos para serem assimilados [...]" (PRETTO, 2001, p.51).

Um outro aspecto é a valorização dos saberes dos alunos. Considerar que o aluno é sujeito da cognição, da ação operativa, da relação com os pares soma-se aos outros motivos para acreditar que o rompimento com o paradigma da racionalidade técnica está acontecendo, por mais que ainda tenhamos muito a caminhar. Como nos diz Vygotsky, "qualquer situação de aprendizado com qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia" (1991, p.94). Ouvir os alunos, seus saberes, curiosidades e questionamentos faz parte da gestão do conteúdo em sala de aula, situações que são construídas com os pares (professores e alunos, alunos e alunos, alunos, professores e alunos).

Por fim, perguntamos aos presentes sobre o tempo disponível na carga horária para a formação na escola (local de trabalho). Dos presentes, 16 responderam que na sua escola há tempo para formação no local de trabalha; 12 disseram que não há este tempo disponível; 2 responderam que mais ou menos, é pouco tempo; e 5 não responderam, aqueles que ainda não lecionam, alunos do curso de Pedagogia. Algumas respostas mencionaram apenas o Sim ou o Não. Em outras as justificativas foram as mais diversas, conforme o Quadro 2.

A gestão da escola tem a responsabilidade administrativa/burocrática, mas também é responsável pela formação continuada dos professores, pensando na melhoria e qualidade do ensino e aprendizagem. Há escolas que disponibilizam horários, mas ainda não sabem como lidar com a formação. Parece que não entendem a formação como um *continuum.* Por um lado, o professor vai construindo sua jurisprudência pedagógica para lidar com a gestão da matéria de ensino, a gestão da classe com suas eventualidades e imprevisibilidade e a gestão das políticas públicas na escola (livro didático,

tecnologias etc.), por outro, o gestor vai tentando construir uma jurisprudência para criar condições de administrar a escola, o que incluir ou não para oferecer aos docentes condições de aprender sobre como ser professor e aprender sobre como ensinar na escola.

Quadro 2: Tempo disponível na carga horária dos professores para formação na escola

Sim/Não Mais ou menos	**Justificativa dos professores**
Sim	*- É importante porque a formação deve ser continuada [...] (P1).* *- Existe, o que falta é aproveitamento do horário com atividades e discussões significativas para a escola, aluno, professor (P7).* *- Há tempo, mas não é bem utilizado para esta finalidade (P9).* *- A formação acontece em turno oposto (P18).*
Não	*- Não é possível indicar carga horária (P5).* *- Fica a cargo do professor, fora da escola (P11).* *- Sinto falta, uma vez que assim como a carga horária dos alunos é de 200 dias letivos, estes deveriam abrir espaço para a nossa formação. É tão bom a troca de experiências e aprender mais para poder lhe subsidiar com a prática (P25).* *- Os ACs são muitas vezes vazios e sem produtividades. As reuniões são cheias de informações da direção (P26)* *- Três horas quinzenal (P27).* *-Existem sérios problemas em relação ao cumprimento dos dias letivos e pessoas preparadas para assumirem a sala de aula (P32).*
Mais ou menos	*- Percebo que depende do compromisso da escola (P2).* *- Muito pouco / quase nada (P22).*

Fonte: Dados dos questionários respondidos pelos professores

Um aspecto importante é a obrigatoriedade para cumprir os 200 dias letivos, fazendo com que a formação continuada nem sempre seja uma constante. Parece que a escola deixa de ser o *locus,* por excelência, de formação para cumprir os dias letivos indicados na lei. É difícil imaginar que o local do ensino que não seja também o local do aprender a sua profissão. Há um descompasso entre o pensamento dos professores e o que os gestores propõem. Enquanto os docentes acham que é o momento de releituras das aprendizagens e experiências, os gestores esbarram no cumprimento dos 200 dias letivos. Isso não quer dizer que sejam contra, mas não conseguiram ainda criar condições para lidar com a tríade: ensino, formação continuada dos professores e o cumprimento das normativas/políticas públicas.

A guisa de conclusão

Mesmo com os estudos e pesquisas que vem fortalecendo a formação de professores (inicial e continuada), este movimento parece ainda transitar no microespaço da escola e com pouca inserção na comunidade. A escola ainda possui uma estrutura fragmentada e linear, não compreendendo o conhecimento como dinâmico e espiralado, construído no amálgama das diferenças e da formação no sentido macro. Os professores constroem seus conhecimentos e sua jurisprudência pedagógica (Gauthier et al, 1998) e desenvolvem práticas sozinhos, segregados em salas de aulas, nem sempre compartilhando as experiências com os colegas. Embora, os professores, no cotidiano da escola, já saibam que é preciso ter "tempo – para planejar com colegas, para observar o ensino de outra pessoa e para trabalhar com alunos individualmente ou em grupos menores," e isto pode "ajudar a melhorar a qualidade do ensino" (FULLAN et al, 2000, p.51). Assim como o professor ajuda, facilita e oferece atenção para que os alunos aprendam, também precisam receber atenção para aprender sobre como ser professor em suas diferentes dimensões (políticas, pedagógicas e profissionais).

Os cursos de formação são oportunidades que os professores têm para ampliar suas leituras e refletir sobre as experiências anteriores, ampliar o repertório de conhecimentos o que concorre ao desenvolvimento do processo formativo. Estes acontecem em espaços fora da escola/local de trabalho. Oportunidade de familiarizar-se com outras temáticas (alfabetização, libras, educação inclusiva, sexualidade, EJA etc.) a partir das experiências de outros profissionais (Knowles et al, 1994). A universidade e a escola devem lembrar sempre que o professor é um profissional do ensino, e que para ensinar é preciso aprender e aprender cotidianamente.

Na escola, local por excelência da formação e docência, o tempo na carga horária destinado a formação de professores para socialização das aprendizagens, descobertas, dúvidas etc., com os pares, depende do compromisso dos gestores. Na maioria das vezes, os professores buscam a formação por interesses e motivações pessoais e profissionais. Por um lado, parece que a escola é o não-lugar da formação, há um investimento por parte das políticas públicas e, por outro, não há um envolvimento e investimento institucional.

Entre a experiência docente e a participação em cursos de formação continuada os professores vão construindo seus processos formativos. Diante da quantidade de cursos enumerados, e o que dizem sobre o tempo e espaço de formação na escola, parece que ainda não é muito presente a existência de uma política de sustentabilidade para construção e continuação dos processos formativos a partir dos cursos oferecidos pelas políticas públicas de formação de professores, bem como condições para que os estudos e as aprendizagens continuem quando os cursos terminam. Um dos desafios para a escola é encontrar uma maneira de ampliar, acreditar e defender que este é um lugar de formação centrado na ação e baseado no cotidiano multifacetado da sala de aula.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Nº. 9394 de 20.12.1996

FULLAN, M. et al. **A Escola como organização Aprendente:** buscando uma educação de qualidade. Trad. Regina Garcez. 2ª. ed, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 137p.

GAIA, S. et al. Formação profissional e pessoal: a trajetória de vida de Shulman e suas contribuições para o campo educacional. In: **Revista Eletrônica de Educação.** vol. 1. 2007. p. 1-6. Disponível em: http://www.reveduc.ufscar.br. Acesso em: 24.out.2007.

GAUTHIER, C. (org.). **Por uma Teoria da Pedagogia***.* Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente. Trad. Francisco Pereira de Lima. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.457p.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional***:* formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.119p.

KNOWLES, J. G. et al **Through Preservice Teachers' Eyes:** experiences through narrative and inquiry. New York, McMillan College Puyblishing Co, 1994.374p.

LARCHERT, J. M. & COUTO, M. E. S. Teorias do conhecimento e pressupostos teórico-metodológico da aprendizagem. In: **Processos biológicos na captação e na transformação da matéria e energia.** Módulo II**:** Licenciatura em Biologia, Coordenador por Marcelo Ximenes A. Bizerril. Brasília: UnB, 2006. p.33-49.

MARCELO GARCIA, C. La formación docente em la sociedad del conicimiento y la información: avances y temas pendientes. In: **Revista Olhar de Professor.** Ponta Grossa, Pr. V. 10, nº. 9, 2007. p.63-90.

_____. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre o aprender e ensinar. In: **Revista Brasileira de Educação***,* n. 9, set./out./nov. São Paulo: ANPEd - Bartira Gráfica e Editora, 1998. p. 51-75.

_____. **Formação de Professores.** Para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999. 271p.

MCDIARMID, G. W. **Realizing new learning for all students: a framework for the professional development of Kentucky teachers***.* National Center for Research on teacher Learning, East lansing, EUA, 1995**.** 45p.

MIZUKAMI, M.G.N. Formação continuada e complexidade da docência: o lugar da universidade. In: **XIV ENDIPE – Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender:** lugares, memórias e culturas. Anais do congresso/ CD-livros. Livro 1. Porto Alegre: EduPUC, 2008. p.389-409.

MIZUKAMI, M.G.N. et al. **Escola e Aprendizagem da Docência.** Processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002. 203p.

PRETTO, N. de L. Desafios para a Educação a Distância na era da informação: O presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre. In: BARRETO, R. G. (org) **Tecnologias educacionais e educação a distância***:* avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2001. p.29-53.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. In: **Revista Brasileira de Educação.** V.12, nº. 34, jan/abr.2007. p.94-103.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências.** 2ª. ed, São Paulo: Cortex, 2004. 92p.

SELLTIZ, WRIGHTSMAN E COOK. **Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais.** 2ª. ed, São Paulo: EPU, 1987. vol. 2. 133p.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação***.* Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.77-91.

SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. in: **Educational Researcher,** v. 17, nº. 1, 1986.

TARDIF, M. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. In: **XIV ENDIPE – Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender:** lugares, memórias e culturas. Anais do congresso/ CD-livros. Livro 1. Porto Alegre: EduPUC, 2008. p.17-46.

TARDIF, M., et al. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. In: **Teoria & Educação**. Porto Alegre, nº. 4, 1991. p.215-233.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. Trad. Mônica Corullón. In: TOMASSI, L. de, WARDE, M. J. & HADDAD, S. (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3ª. ed., São Paulo: Cortez, 2000. p.125-193.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 4ª ed, São Paulo: Martins Fontes, 1981. 168p.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores**. Idéias e Práticas. Lisboa: Educa, 1993. 131p.

Webgrafia

http://www;mec.gov.br

http://www.ufma.br/PRONERA/objetivos.htm.

http://www.google.com/search?q=REDE+UNEB+2000&rls=com.microsoft:pt-br

http://www.lite.fae.unicapm.br/anfope/menu2/links/arquivos/PLANO_EMERGENCIAL_CAPEMP.doc

htp://www.jornaldamidia.com.br/noticias/2004/10/Bahia?20-_workshop_do+Proacao-UESC_sera_shtml