



Luciana de Souza Silva*
Raimunda Cristina Alves da Silva**
Verônica de Oliveira Alves***

RESUMO

O presente artigo faz uma breve análise sobre a formação continuada de professores na perspectiva da educação reflexiva, à luz de teóricos que tratam desse tema, bem como discorre sobre os avanços e mudanças da formação, enquanto processo de emancipação dos sujeitos humanos envolvidos. Compreende-se que a educação é uma prática social que constrói saberes pedagógicos da prática e para a prática. Essa perspectiva significa ampliar a concepção docente, em que a teoria e o fazer pedagógico sejam expressões dos saberes e fonte do desenvolvimento da práxis docente. Faz-se, de início, um breve resgate histórico sobre o percurso da formação continuada dos professores, desde sua origem até os dias atuais e, por conseguinte, são apresentados questionamentos sobre por que as ações formativas para professores não têm alcançado seus objetivos de transformação de saberes produzidos no cotidiano das escolas e, também, se discute como uma prática formativa emancipatória pode se tornar um processo permanente de reflexão na socialização de saberes produzidos coletivamente pelos professores. Para tanto, postula-se que há de se investir em políticas públicas de formação continuada cada vez mais alinhadas entre a gestão dos saberes dos docentes e a realidade vivenciada pelos estudantes, no sentido de priorizar o professor enquanto sujeito do seu saber/fazer pedagógico, reconhecendo-o como agente mutável (ação-reflexão-ação), para que ele possa traduzir sua realidade em ações emancipadoras, fortalecendo sua produção cotidiana em um processo de reflexão sobre sua prática, visando uma educação plena e libertadora para si e para os outros.

Palavras-chave: Educação. Emancipação. Formação Continuada. Reflexão. Saberes.

Continuing education: a reflection on teaching practice

ABSTRACT

The present article made a brief analysis about the Continuing Formation of Teachers in the perspective of reflective education, in the light of theorists who deal with this theme, as well as to discuss the advances/changes of Formation, as a process of emancipation of the human subjects involved. It is understood that education is a social practice that builds pedagogical knowledge from practice and for practice. This perspective means expanding the teaching concept, where theory and pedagogical practice are expressions of knowledge and the source of development of teaching praxis. It is also intended to make a brief historical review of the course of Continuing Teacher Education, from its beginning to the present day and, therefore, to raise questions about why training actions for teachers have not achieved objectives of transforming their knowledge, produced in the daily life of schools and also to discuss how an emancipatory training practice can become a permanent process of reflection in the socialization of knowledge collectively produced by teachers. To this end, it is postulated that it is necessary to invest in public policies for Continuing Education that are increasingly aligned between the management of teachers' knowledge and the reality experienced by students, in order to prioritize the teacher as the subject of their pedagogical knowledge/doing, recognizing himself as a changeable agent (action-reflection-action) and that he can translate his reality into emancipating actions, strengthening his daily production in a process of reflection on his practice, aiming at a full and liberating education for himself and for others.

Keywords: Education. Emancipation. Continuing Training. Reflection. Knowledge.

* Mestranda em Ciências da Educação pela Word University Ecumenical. E-mail: lucianausougaby@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2990311282141762>.

** Mestranda em Ciências da Educação pela Word University Ecumenical. E-mail: cristinaalvesa74@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7880785290871864>.

*** Mestranda em Ciências da Educação pela Word University Ecumenical. E-mail: veronicaolive3@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1374132550738610>.

Introdução

As reflexões ou ações sobre a formação continuada de professores têm seu apogeu principalmente na década de 1980. Porém, é a partir da década de 1990 quando esse processo, que perpassa o cotidiano dos professores, passa a ser considerado como uma fundamental estratégia para a construção identitária e imprescindível para um novo perfil do profissional da docência.

É importante pensar a formação continuada não apenas como um processo distante da teoria e da reflexão sobre a prática; antes, é necessária a compreensão de que a prática docente vai além do trabalho. Essa formação deveria possibilitar a abertura de espaços para o sujeito refletir, intervir em seu plano teórico, pois sua dimensão criativa o possibilita transformar a realidade e a sua atividade docente.

A formação continuada há muito tempo é entendida como uma ideia sobre a necessidade contínua do fortalecimento dos saberes a serem manipulados pelos professores em sua prática. Sua finalidade consensual é de estar centrada na busca de uma melhor qualidade e estar a serviço do aperfeiçoamento incansável da prática e do trabalho docente. Essa percepção, porém, quando questiona e observa as práticas, as mudanças, as concepções da educação, as inovações significativas e outras nuances nessa trajetória da formação continuada para os professores, apresenta entraves, pois ainda existem desafios que causam perplexidades aos pesquisadores da área, já que os paradoxos são visíveis no exercício da docência. Diante disso, os resultados da formação dos docentes e os impactos que a mesma revela não alcançaram os objetivos da riqueza dos saberes produzidos no cotidiano da atividade docente. A partir disso levantam-se alguns questionamentos: Por que as ações formativas para professores não têm alcançado objetivos de transformação de seus saberes produzidos no cotidiano das escolas? Como uma prática formativa emancipatória pode se tornar um processo permanente de reflexão na socialização de saberes produzidos coletivamente pelos professores? São essas e outras questões que desafiam pesquisadores que sabem que, embora existam inúmeras pesquisas a esse respeito, as respostas e as certezas de uma prática docente libertadora ainda são insuficientes.

Nessa perspectiva, se justifica a produção do presente artigo científico como uma proposta para contribuir com a discussão sobre a prática material, social, criativa,

transformadora dos docentes, tendo como ponto de partida uma concepção de formação continuada problematizadora e contextualizada, a fim de que se possa apontar outras possibilidades nessa área de pesquisa.

Resgate histórico

Sabe-se que o conceito de formação continuada compreende uma etapa da vida profissional docente. A formação é um processo que se inicia após a conclusão da graduação, se desenvolvendo na atividade docente e no seu cotidiano. Essa formação vai atualizando-se nos seus saberes e na produção de conhecimento social, tecnológico e, ao mesmo tempo, avaliando suas lacunas, limites a serem supridos. Nessa esteira de pensamento, a LDB nº 9394/96 se refere a essa formação de maneira tímida, imbuída da ideia de reforma educacional e atendendo ao mercado:

Art. 61. I - A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; Art. 62 - A. Parágrafo Único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere a caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de **graduação plena** ou tecnológicos e de pós-graduação. Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: III - programas de educação dos diversos níveis. Art 67.II – Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. (BRASIL, 1996).

Como está citado, a LDB 9394/96 não esclarece a função real e usa termos variados para a formação continuada, que interpreta a ideia dessa formação como sendo apenas um momento que compensa o *déficit* do início dos estudos dos professores na graduação. Essa interpretação impõe ao professor que são necessários conhecimentos que sirvam apenas para elevar níveis de resultados ou índices de aprendizagem dos estudantes, a fim de oferecer respostas aos compromissos assinados em políticas educacionais compensatórias, no Programa para Avaliação Internacional de Estudantes (PISA), dentre outros, envolvendo organismos internacionais.

Nos anos 1970, a formação continuada tem sua trajetória iniciada no Brasil, em São Paulo, através das Secretarias Estaduais de Educação (CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), por meio de iniciativas com ações pontuais e

particulares com ênfase principalmente no aperfeiçoamento profissional dos professores numa perspectiva tecnicista e na chamada “reciclagem” para professores em serviço. Nessa linha de ensino, o professor era o transmissor do conteúdo descontextualizado do ambiente social e político, ou seja, o saber era centrado na tecnologia educacional, de modo que estudantes e professores eram meros executores de programas e projetos elaborados de maneira autoritária, desmerecendo a reflexão sobre os contextos daqueles que estavam diretamente ligados à atividade educativa. Essa “transmissão” do “saber” realizada pelo professor era não dialógica. Freire (2002) esclarece-nos em seus escritos sobre essa capacidade humana, no interior do processo educativo, de estabelecer diálogos e assim elevá-lo a uma esfera libertadora e transformadora dos sujeitos e do seu mundo.

A formação continuada no Brasil, então, é relativamente jovem e inicia-se na perspectiva tecnicista a partir de uma lógica centrada em programas ou treinamentos com ênfase em capacitar, trazendo em seu bojo estratégias emergentes baseadas nas orientações da reforma do ensino de 1º e 2º graus de 1976.

Já na década de 1980, em um contexto desafiador e complexo, a educação é marcada primeiramente pelo movimento de luta pela redemocratização brasileira, pela globalização da economia e pelo fim da ditadura. Esse processo histórico influencia fortemente as políticas educacionais até os anos 2000. Os profissionais da educação passam a se engajar nas discussões e questionar o modelo então adotado e centrado no fazer técnico. O debate nesse cenário traz a marca da dimensão política da prática docente, ou seja, valoriza o contexto social e histórico da atividade docente e da formação continuada. Essa formação, em seu bojo, sinaliza para uma preocupação, nesse momento, com os programas que deveriam garantir o aprendizado. Nesse contexto, ocorre a promulgação da Constituição Federal de 1988. A partir daí, vários debates são iniciados, incluindo as reivindicações para a melhoria das políticas de educação no Brasil.

As transformações e o cenário mundial do final dos anos de 1980 atingem todos os complexos sociais e marcam o início de uma lógica forte e hegemônica do capital. Assim sendo, as reformas educacionais no Brasil começam a se adaptar às exigências do capital estrangeiro.

Embora a Educação ao Longo da Vida tenha sua matriz na Educação Permanente, há diferenças. Há uma certa compreensão da Educação ao longo da Vida que subordina a educação lógica mercantil, revivendo a Teoria do Capital Humano de 50 anos atrás, reduzindo a Educação Permanente à formação profissional a serviço de empresas [...] Conforme mostram os estudos de Licínio Lima (2007; 2010; 2012) e Rui Canário (2003), essa expressão foi se reconceituando ou desvirtuando a partir do receituário da OCDE e do Banco Mundial, acomodando-se cada vez mais à racionalidade econômica. O princípio universal de que aprendemos ao longo de toda a vida foi substituído por uma “formação profissional ao longo da vida”. Na visão desses autores, o conceito nasceu no contexto do Estado Providência e acabou sendo reconceituado pelo Estado - Neoliberal. (GADOTTI, 2016, p. 4).

Tanto Gadotti (2016) quanto Charlot (2013) também acrescentam que essas denominações difundidas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) são colocadas pelos organismos internacionais e ocorrem após a Revolução Industrial e, por isso, se submetem à lógica mercadológica explicitada acima.

São vários os desdobramentos e conceitos para justificar e validar a formação continuada: desenvolvimento de competências para dominar uma sala de aula; o saber fazer; a eficiência; a competitividade; a produtividade e os planejamentos ditados pelos organismos internacionais que não priorizavam a reflexão sobre a escola e nem sobre o fazer pedagógico. O que legitimava esse tipo de planejamento para os cursos de capacitação eram os resultados das pesquisas que apontavam uma urgência na reforma do currículo de formação de professores. E, para tanto, foram contratados “especialistas em educação” e esse processo foi esvaziando, desmotivando e desvalorizando as vozes e ações dos sujeitos envolvidos no processo educativo, desqualificando a prática docente.

Esse currículo prescrito ideologicamente e esse aligeiramento do processo de formação docente prescreve uma formação continuada esboçando um novo perfil para o professor, buscando responder às exigências da lógica mercadológica do século XXI, potencializando a ideia do professor como transmissor de conteúdos e executor das tarefas planejadas por especialistas. Isso evidencia a prática de um Estado que se isenta e transfere suas responsabilidades de implementar políticas públicas de formação para o professor que precisa “correr atrás” de sua “capacitação”.

Dessa maneira na década de 1990, em Minas Gerais e em São Paulo, surgem programas financiados pelo Banco Mundial (PROCAP - Programa de Capacitação de Professores e PEC - Programa de Educação Continuada) que, nesse contexto, passam a ser um marco histórico e usam a profissionalização do magistério como estratégia para o Estado implementar reformas educacionais, trabalhistas e administrativas. Porém, na prática docente não houve mudanças significativas, já que as reflexões eram pautadas pelo estudo das individualidades do aluno e suas dificuldades de aprendizagem (GATTI, 2003; BARRETO, 2009).

A cultura, os significados partilhados e o meio social permeiam as experiências individuais, construindo as referências com as quais ou em contraposição às quais as pessoas agem. O conhecimento é enraizado na vida social, expressando e estruturando a identidade e as condições sociais dos que dele partilham. Por isso, ações sociais ou educacionais que têm por objetivo criar condições de mudanças conceituais, de atitudes e práticas precisam estar engrenadas com o meio sociocultural no qual as pessoas, os profissionais, que serão abrangidos por ações (GATTI, 2003, p. 197).

Do início dessa década (1990), com algumas pequenas mudanças ou não, até os tempos atuais, a educação continua sendo influenciada pelos organismos internacionais (BANCO MUNDIAL, UNESCO E UNICEF), e suas políticas ainda são constituídas a partir das exigências da flexibilização, que tem como características a desregulamentação com a tônica enviesada da descentralização, a imposição de padrões curriculares, a institucionalização da técnica como referencial teórico, e por consequência, uma perspectiva de formação docente pautada ainda na lógica tecnicista. Ainda se estudam conceitos como *experiências de aprendizagens*, *habilidades e competências* e essa concepção de *formação continuada docente*, em especial, foi criada para designar um processo de despolitização e se contrapõe ao conceito de *formação permanente*, dando forma a um discurso de despolitização da formação do professor.

Para alguns autores (SANTOS, 2004; FREITAS, 2003), essa “cultura do desempenho” cria novos valores e interesses, performatizando a identidade docente, numa preocupação com a eficiência dos sistemas, os custos, a eficácia, se adequando às exigências do mercado e se submetendo aos indicadores de desempenho (sistemas como o SAEB, ENEM, ENADE). Bem como os PCNs (*o que se deve ensinar*), que também impõem e se restringem a uma lógica de produção e

desenvolvimento de tarefas laborais em detrimento de uma formação integral, tem-se as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores para a Educação Básica (como desenvolver os conhecimentos - CNE, 2002), que centralizam-se na ideia de Competências Necessárias (*como preparar os professores*) e no Controle do Trabalho Docente e da Formação (*processos de certificação*) e, assim, materializam a concepção da organização institucional e da estrutura curricular no caráter de regulação das políticas por meio da ação decisiva do Estado.

Reúnem-se um conjunto de habilidades/capacidades/competências, centradas no conhecimento/conteúdos que as crianças devem aprender e que o professor deve ensinar. Nesta perspectiva restrita, reduzem o processo educativo ao processo de ensino-aprendizagem, à instrução, limitando as enormes possibilidades de formação de nossa infância e nossa juventude para seu desenvolvimento pleno e a produção de uma nova vida (FREITAS, 2003, p. 1116).

Pesquisadores (BARRETO, 2015; MELO; BASSO, 2002) apontam que na metade da primeira década dos anos 2000, ações do governo federal, tendo o MEC como organizador e articulador de ações no âmbito da educação, promovem a formação docente como um processo contínuo e necessário à carreira. Nesse contexto, surge em 2009 a CAPES (Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior), em parceria com outros órgãos, instituições e Secretarias de Educação, para organizar e oferecer cursos superiores e de formação continuada para professores em serviço.

Neste sentido, a partir dessa trajetória compreende-se que a formação continuada ainda é um desafio, pois ainda é vista como uma atividade desarticulada de saberes que são oriundos da própria prática e que se transformam em práxis social, quando assumida como uma reflexão sobre as consciências, intenções e saberes enriquecidos pelo contexto social e histórico. Um professor que se constitui pela sua práxis como ser social percebe e discerne o que transforma, liberta ou oprime sua prática docente.

Prática docente: saberes e identidade

Face à importância de refletir sobre a formação continuada de professores no contexto de uma educação reflexiva e sobre o legado conquistado até a atualidade, vislumbra-se que ainda há um longo caminho a ser percorrido. Segundo Paulo Freire (2002), o preparo científico do professor, ou seja, sua formação docente, deve coincidir com sua retidão ética. O autor preconiza que é lastimável qualquer descompasso entre a formação científica do professor e sua correção ética, respeito aos colegas, coerência em seus atos, capacidade de conviver e aprender com as diferenças, bem como é importante não permitir que a antipatia ou mal-estar pessoal possam prejudicar as obrigações, cujo cumprimento devem ter perseverança e dedicação.

Paulo Freire traz em seus escritos a dialeticidade como elemento fundante da educação libertadora, visto que existe a possibilidade revolucionária do conhecimento transformar o indivíduo e levá-lo a encontrar outras oportunidades, abolindo a acomodação e rompendo velhos paradigmas. Diante disso, Freire (2002), ao tratar da educação formal, conceitua a princípio dois tipos de educação: a educação bancária e a educação libertadora.

Segundo o autor, a educação bancária é aquela em que o professor detém o conhecimento e o deposita no aluno, para que ele possa reproduzi-lo no futuro, repetindo uma fórmula dada, em um círculo vicioso. A educação bancária parte de um conceito limitante, cria um ambiente frio e silencioso de opressão e alienação em que os alunos são desencorajados a interagir. A sala de aula reproduz um conhecimento congelado que será útil na produção de seres opacos e acomodados com seu destino.

Para o autor, na concepção da educação libertadora ou problematizadora, o educador acolhe o conhecimento prévio do educando, tomando seus saberes e leituras de mundo como ponto de partida para mediar o conhecimento científico. O educador se utiliza da realidade de seus educandos para fomentar a curiosidade, a coragem, a esperança e o desejo de transformar sua própria realidade e a realidade ao seu redor.

É exatamente neste sentido, que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das

condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo (FREIRE, 1996, p. 26).

Pela ótica de Freire, o educador precisa ter a visão de que o educando precisa ser visto e acolhido em sua totalidade, sempre respeitando o contexto no qual está inserido, levando em conta seu percurso social. Logo, a formação continuada tem que ser pensada e norteada nesse caminho de entendimento para a construção do ser social. Pois, para se refletir sobre educação, antes tem que se pensar o humano em todas as suas dimensões. Vale ressaltar que além da razão e do conhecimento intelectual, cabe também valorizar o ser constituído de criticidade, amorosidade, desejos e esperança, em um diálogo permanente com a realidade e com a vontade de fazer e de “pensar certo”. O educador, enquanto está formando o educando, também está sendo formado numa dialeticidade contínua e permanente, como bem afirma o autor em seu postulado *Pedagogia da Autonomia*, dividido em três dimensões, a saber:

Não há docência sem discência

Quem forma, se forma e se reforma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. Ou seja, quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender (FREIRE, 2002). Na primeira dimensão, o autor afirma que o ato de ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporificação das palavras pelo exemplo, risco e aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Na segunda dimensão, Freire (2002) diz que o ato de ensinar exige consciência do inacabamento, o reconhecimento de ser condicionado, respeito à autonomia de ser do educando, bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educandos, apreensão da realidade, alegria e esperança, convicção de que a mudança é possível.

Ensinar é uma especificidade humana

O autor declara que o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito num movimento contínuo de atualização e ação-reflexão-ação. Só assim o educando poderá se avaliar como sujeito autocrítico e ser capaz de interferir e de construir socialmente sua própria trajetória. E, por fim, Freire (2002) postula que o ato de ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade, comprometimento, compreender que a educação é uma forma de dimensão no mundo, liberdade e autoridade, tomada consciente de decisões, saber escutar, reconhecer que a educação é um ato ideológico, disponibilidade para o diálogo, querer bem aos educandos. De acordo com o autor, deve-se compreender a História como possibilidade de transformação, e não como determinismo. Dessa maneira, ao pensar em Educação, Freire (2002) aposta na beleza de se fazer e se *pensar certo*, esperando sem esperar sentado, construindo o devir de forma responsável e consciente dos tantos desafios de ser gente, num tempo teimoso e cheio de obstáculos

Nesse sentido, Freire (2007) assevera a importância de considerar o nível de conhecimento em que os estudantes se encontram, e não o nível que o professor considera que eles deveriam estar, pois este professor necessita entender a situação gnosiológica do objeto cognoscível e, por outro lado, a situação existente: só assim ambos, juntos, professor e estudante, desvelam os próprios entraves da compreensão da realidade. Para esse autor, a conscientização pressupõe inserção crítica no mundo: desmistificar a realidade e imprimir uma ação para transformá-la. Portanto, a ação dos sujeitos é muito importante, pois mesmo tendo o alcance do conhecimento crítico, este não é o bastante para permitir a libertação de qualquer situação opressora.

Somam-se também as contribuições de Pimenta (1997) sobre formação continuada de professores. A pesquisadora afirma que uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, fazendo uma revisão constante dos significados sociais da docência e de suas tradições, revisando e reafirmando as práticas consagradas culturalmente, mas que permanecem significativas. Em consonância com Freire (2002), a autora salienta que mobilizar os saberes da experiência é o primeiro passo para mediar o processo de construção da identidade dos professores.

Pimenta (1997) destaca ainda a importância da práxis. A autora diz que nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, tais como: a problematização; a intencionalidade para encontrar soluções; a experimentação metodológica; o enfrentamento de situações de ensino complexas; as tentativas radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma identidade inovadora que ainda não está configurada teoricamente.

A formação continuada de professores tem sido crucial para o avanço da prática emancipatória no contexto escolar, visto que é na relação ação-reflexão-ação que se encontra a possibilidade das mudanças. Porém, ela precisa ser repensada e reconstruída de modo que nos permita, enquanto profissionais da educação, criar um elo entre a teoria e a prática, e que resulte numa atuação de professores, em sala de aula, de forma colaborativa, para que juntos possam trocar ideias, experiências, discutir problemas e levantar sugestões que corroborem com as situações e aprendizagens do coletivo.

Segundo essa concepção de reconstrução e revisão constantes percebe-se que o papel da educação é exercer e garantir esse caráter formador, que cada vez mais é desafiador para o professor, que precisa construir-se como ser social. A escola, enquanto *lócus* de aprendizagem, tem a tarefa de articular os saberes construídos pelos seus atores sociais. Nessa perspectiva, o saber necessário à atuação do professor requer um olhar especial em seu processo de formação. Pimenta (1999) afirma que o saber do professor é um saber social. Diante de um mundo em constante transformação, o docente se depara com o uso de novas tecnologias, com a relação pedagógica centrada nas necessidades do estudante, com a interação com as famílias, com as relações sociais, com as novas formas de trabalho. Ou seja, questões objetivas e subjetivas da vida material.

Sob essa realidade, logo coloca-se que é na formação continuada que o profissional educador busca compreender e refletir sobre as ações e os procedimentos de sua teoria e prática. Conseqüentemente, realiza o exercício de avaliar a si mesmo e, assim, estará em constante aprendizagem.

Nesse contexto, Nóvoa (1992) propõe uma formação de professores que prime pela concepção crítico-reflexiva do seu próprio processo, investimento pessoal, possibilitando um pensamento autônomo, perpassado por dinâmicas de autoformação participativa. Para esse autor, o professor, em sua formação, constrói sua identidade a partir de um trabalho livre e criativo, traçando o caminho de seus projetos pessoais, articulando esses elementos com a construção de sua identidade profissional.

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 na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1992, p. 25).

Assim, podemos salientar que nessa compreensão de Nóvoa (1992), entende-se que o modelo de formação deve se basear na necessidade dos sujeitos que observam o contexto educativo e partir de sua reflexão interativa, integrativa e contextualizada, articulando teoria e prática. Isso seria um processo de construção e reconstrução do fazer docente em uma condução pedagógica que facilita a apropriação do conhecimento como objeto de estudo permanente.

Atualmente, Nóvoa (2023) ressalta o desprestígio da profissão e diz que o próprio professor deve se valorizar e ter noção da sua responsabilidade pública, do seu valor ético, do compromisso de firmar-se como profissional, de posicionar-se e de afirmar-se. Afirmar-se como voz ativa, clara e forte para fazer a transformação necessária do que é comum entre tantas diferenças. O autor faz um convite ao professor para que ele saia da sala de aula e conduza o educando a conhecer novos mundos, organizando o trabalho dos estudantes, supervisionando, acompanhando, avaliando, incentivando. Nóvoa (2023) acredita que a nova forma de trabalho da escola é trazer o estudante para um novo ambiente educativo, cada vez mais voltado à sua maneira de viver e interagir com o mundo.

Segundo Tardif (2014, p. 54), o saber docente é um saber plural, isto é, formado por saberes oriundos da profissão, das disciplinas, dos currículos e da experiência

peçoal. Esse saber experiencial muitas vezes é desvalorizado. Importa aqui compreender que ele é constituído pela relação que o docente estabelece com as atitudes, com seus princípios e com tudo que enfrenta em seu cotidiano no chão da escola.

Enfim, a experiência cumpre uma função crítica que permite aos professores tomar distância em relação aos programas, às diretivas oficiais, à sua formação universitária, aos conhecimentos formais, etc. Deste ponto de vista, a experiência também representa uma certa contestação das práticas e dos conhecimentos provenientes de outras fontes, que pretendem substituí-las de alguma forma (TARDIF, 2005, p. 286).

Aqui pode-se entender e pontuar que na intenção de superar esse saber da experiência o professor não recai na desvalorização de seu cotidiano, nem despreza a teoria, tampouco supervaloriza ou diviniza o saber teórico em detrimento do saber de sua prática. Este professor, como ser social, é agente de transformação e se debruça sobre seu conhecimento da prática, articulando-o com o saber teórico, superando as desigualdades das aprendizagens através do saber construído coletivamente e em constante diálogo com seus pares, possibilitando a instrumentalização de saberes para uma prática transformadora e coletiva.

Na reflexão de Pimenta (1999) existem três saberes da docência: os *saberes da experiência* (que levam em consideração todo o processo de formação do professor e também tudo o que resulta dos processos reflexivos e experiências com outros profissionais na prática),

[...] são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem - seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores (PIMENTA, 2005, p. 20).

Os *saberes do conhecimento* (que envolvem a ciência de avaliar as funções e o contexto no qual a escola/educação está inserida):

Assim, educar na escola significa ao mesmo tempo preparar as crianças e os jovens para se elevarem ao nível da civilização atual - da sua riqueza e dos seus problemas - para aí atuarem, isso requer preparação científica, técnica e social. Por isso, a finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para

operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria, o que implica analisá-los confrontá-los, contextualizá-los (PIMENTA, 2005, p. 22-23)

E os *saberes pedagógicos* (que compreendem não só conhecimentos de conteúdos específicos, como o saber da experiência):

O futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer. Não é senão sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica, se constitui. Frequentando os cursos de formação, os futuros professores poderão adquirir saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, mas não estarão aptos a falar em saberes pedagógicos. [...]Os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. E aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação (PIMENTA, 2005, p. 26-27).

No entanto, a partir dessa construção de reflexão, a especificidade do saber docente ultrapassa a formação acadêmica, abarcando a prática cotidiana e a experiência vivida, construindo sua prática. Assim, encontra uma nova percepção da ação, um pensar sobre um auto entendimento sobre essa ação efetiva. Dessa maneira, a reflexão crítica permanente deve constituir-se como orientação prioritária para a formação continuada dos professores que buscam a transformação através de sua prática educativa.

Considerações Finais

Partindo da premissa que o conhecimento é construído por meio do diálogo e prima pela humanização do ser social, numa relação transformadora das realidades objetivas e subjetivas, a formação do professor deve estar ancorada nos princípios da eticidade e da dialogicidade, visto que o fim almejado é a emancipação do estudante, em uma relação sujeito-mundo, como defende Freire (2002). Desse modo, ainda há muito o que se fazer no Brasil, em termos de políticas educacionais, no que se refere à formação docente. Nóvoa (2023) declara que a educação e a escola pública nasceram para combater a desigualdade social. Porém, o autor cita o desprestígio da profissão, os baixos salários, as grandes tensões do cotidiano, fazendo com que as universidades não atraiam os melhores alunos do ensino médio para a profissão. Junto a isso, soma-se uma retração na vontade de se tornar professor. Nóvoa (2023)

postula que o problema vai além dos salários baixos, mas que a escola precisa ser repensada, pois a estrutura escolar vigente não faz mais sentido.

Há ainda uma longa caminhada rumo à educação integradora e emancipatória, seja para os professores, seja para os estudantes. Diante do impasse, há que se investir em políticas públicas de formação continuada cada vez mais alinhadas e articuladas entre a gestão dos saberes dos professores e a realidade vivenciada pelos estudantes. Por sua vez, os educadores precisam autoconhecer-se, reconhecer-se como educadores, valorizar sua escolha pela docência, investir em estudos que os instrumentalizam como sujeitos históricos de uma categoria que luta em várias frentes por seus direitos e pelos direitos dos educandos. Destarte, as ações formativas dos professores devem trilhar um caminho sem volta, em uma busca permanente da reflexão sobre os saberes produzidos coletivamente. O “pensar certo” do professor deve ser alinhado ao futuro do estudante, em um movimento de ação-reflexão-ação, permitindo que haja a tomada de consciência e a apropriação do conhecimento adquirido, de modo a favorecer todos os envolvidos, numa crescente ação impregnada de práticas emancipatórias e transformadoras.

Referências

BARRETO, E.S. S. Tendências recentes do currículo do ensino fundamental do Brasil. *In*: BARRETO, E. S. S. (Org.). **Os currículos do ensino para as escolas brasileiras**. Campinas: Fundação Carlos Chagas, 2015. p. 5-42.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Referências para Formação de Professores**. Brasília, 1999.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

ESTRELA, M. T. A formação continuada: entre teoria e prática. *In*: Ferreira, N. S. C. (Org.). **Formação Continuada e gestão da educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 43-64.

FREITAS, H. C. L. de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez./2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 27ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, M. **Estado e Educação Popular - Desafios De Uma Política Nacional.** 2016. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4336/2/FPF_PTPF_01_0955.pdf.

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

NÓVOA, A. Formação de professores e Profissão Docente. *In:* NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Porto: Ponto, 1992.

NÓVOA, A. Temos que sair da sala de aula. **Jornal GZH** [online], Rio Grande do Sul, 1.mar. 2023. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2023/03/temos-que-sair-da-sala-de-aula-defende-antonio-novoa-referencia-global-em-educacao-cleoi3tht007o017144igzfon.html>. Acesso em: 14.mar.2023.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In:* PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** Textos de Edson Nascimento Campos *et. al.* 4ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005. (Saberes da docência).

SANTOS, L. L. de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 114-1157, set./dez. 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O Trabalho Docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 2ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

Recebido em: 08.05.2023.
Aprovado em: 19.05.2023.