

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: IMPASSES, CONTEXTOS E PERSPECTIVAS

Camila José GALINDO¹
Edson do Carmo INFORSATO²

Introdução

A produção acadêmica sobre a formação continuada de professores no Brasil é consensual quanto à sua finalidade estar a serviço do aperfeiçoamento contínuo da prática profissional dos docentes, com preocupações centradas na busca de melhorias na qualidade do serviço educacional prestado à comunidade escolar. Esse discurso, contudo, está passível de críticas, já que estudos têm demonstrado que a implicação das ações de formação continuada tem resultado poucos efeitos sobre as práticas profissionais dos professores, especialmente no que se refere a alterações significativas nas práticas e mudanças de concepções acerca do ensino e do papel da escola. Assenta-se, nesse sentido, um verdadeiro paradoxo formativo. Por que a maioria das ações formativas não alcança seus objetivos de alterar, mudar, inovar as práticas profissionais dos professores passado algum tempo da ação de formação? Quais estratégias mostraram-se férteis para alavancar a formação continuada de professores? Essas questões desafiam pesquisadores e práticos na área há tempos, e embora a produção sobre a formação continuada tem-se mostrado crescente, poucas são as certezas sobre estas questões.

Nesse momento arriscamos uma contribuição ao debate insistindo na necessária discussão relativa à epistemologia da formação continuada, a qual mantém íntima relação com a nossa proposta de atrelar a formação continuada de professores a processos de análise de necessidades formativas, considerando tal ligação como condição para se efetivar mudanças nas práticas profissionais. Para justificar nossa defesa, propomos nesse artigo realizar um ensaio sobre as questões conceituais relativas

¹ Doutora em Educação. Docente do Departamento de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus Rondonópolis. Pesquisadora do GEPFEC – Grupo de Estudos e Propostas de Formação do Educador Contemporâneo – UNESP-Araraquara. E-mail: c.galindo.edu@gmail.com

² Pós-Doutor em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar e do Curso de Letras da Universidade Estadual Paulista, campus de Araraquara. Líder do GEPFEC – Grupo de Estudos e Propostas de Formação do Educador Contemporâneo – UNESP-Araraquara. Email: edsontamoio@gmail.com

a formação continuada, problematizando-a e, contextualizando a formação continuada, apontar algumas perspectivas para essa área.

Concepções de formação continuada

Por formação continuada subentende-se a realização de ação formativa posterior à outra ação formativa primária que pode-se chamar de formação inicial (em nível superior em curso de graduação em licenciatura na maioria dos países do mundo e também no Brasil – exigência legal), portanto uma ação que se presta a dar continuidade a algo que se teve início, ao menos ao nível dos fundamentos e das bases teóricas e metodológicas gerais para a área ou nível de ensino que se pretende atuar/formar. O próprio conceito de formação continuada, tal qual já posto outras ocasiões (GALINDO, 2007; GALINDO e INFORSATO, 2008), remete a essa idéia de continuidade.

Entretanto, o que se pode notar é que há divergências conceituais e práticas quanto ao exercício dessa formação. No Brasil, na última década, a formação continuada praticamente efetivou-se, nos âmbitos das iniciativas federais, estaduais e também municipais – induzidas pela política de municipalização e pelo estabelecimento legal do nível superior como sendo o desejável para os professores – , em ações formativas de base para os professores: ela centrou-se na modalidade de cursos de formação em serviço com funções de iniciar e aprofundar fundamentos da educação, oferecer estratégias metodológicas diversas, conhecer orientações e diretrizes da política educacional, aprofundar conteúdos curriculares a serem ensinados no âmbito da prática profissional como professor. Embora essas iniciativas elevaram o nível formativo do quadro de docentes efetivos nas redes públicas com apoio do poder público, nota-se a deturpação do papel da formação continuada, que corrobora à proliferação de ações diversas tanto no âmbito da escola quanto fora dela sob o rótulo de formação continuada, mas que se relacionam intimamente com os objetivos relacionados à formação profissional de base (porém, ocorrendo em serviço).

O sentido de formação profissional iniciante que a formação continuada tem assumido no Brasil, recai sobre a necessidade que os sistemas educacionais oficiais possuem de responder aos padrões de qualidade pré-estabelecidos pelos órgãos superiores do governo (Ministério da Educação, Secretarias e Departamentos) ou por outras instâncias e organismos de atuação ou incursão na Educação. Essas medidas,

porém, nem sempre condizem e respondem às necessidades que os professores possuem quanto às suas práticas de ensino e as expectativas e demandas de aprendizagem dos alunos, nem tampouco quanto às suas motivações de aperfeiçoamento e desenvolvimento na carreira docente. Assim, as reformas e as orientações legais criam, na maioria das vezes, uma necessidade de formação continuada, necessidade essa de carácter adaptativo à reforma que as (im)põem e que incidem sobre as diretrizes do trabalho docente, seja ele em sala de aula, seja noutros espaços, tempos e atividades que a profissão requer.

Não obstante, os professores como profissionais do ensino, historicamente tem cultivado a experiência formativa em sobressalto. Isso se vê não apenas pela pouca exigência de formação acadêmica e de certificação profissional que historicamente marcou a entrada na carreira docente no Brasil e em outros países³, especialmente na atuação do ensino nos anos elementares da escolaridade básica, mas também pelo valor dado ao saber prático, ao conhecimento tácito da docência e à experiência profissional acumulada, mais do que à qualificação formativa profissional (titulação /certificação / conhecimento teórico).

Esse conjunto de elementos constitui indicadores para se pensar a epistemologia da formação continuada de professores e tomam destaque porque agregam paradoxos imbuídos em discursos e também em práticas de formação que corroboram para reforçar o postulado da necessidade e da ineficácia das ações de formação continuada tal como ela, tradicionalmente se apresenta.

Tal como reconhece Gatti (2009), há uma unicidade de queixas quanto às práticas de formação continuada, que possui influência direta nas (des)motivações de docentes para as ações de formação continuada, anunciando as fragilidades que requerem melhorias nesse âmbito:

A formação continuada é organizada com pouca sintonia com as necessidades e dificuldades dos professores e da escola; os professores não participam das decisões acerca dos processos de formação aos quais são submetidos; os formadores não têm conhecimento dos contextos escolares e dos professores que estão a formar; os programas não prevêem acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos professores, que sentem dificuldade de atender a relação entre o programa desenvolvido e suas ações no cotidiano escolar; mesmo quando os efeitos sobre a prática dos professores são evidentes, estes encontram dificuldade em prosseguir com a nova proposta após o

³ Ver: Nóvoa, A. Formação de Professores e Profissão Docente. IN: NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Porto: Porto, 1993, e Cambi, F. História da Pedagogia. São Paulo: UNESP, 1999.

término do programa; a descontinuidade das políticas e orientações do sistema dificulta a consolidação dos avanços alcançados; falta melhor cumprimento da legislação que assegura ao professor direito a formação continuada. (Gatti, 2009, p.221)

Uma edificação que se pretende levantar necessita de uma estrutura bem feita. A base estrutural da formação continuada está posta sobre um discurso que não se sustenta quando transposto à realidade das práticas educativas. Ou seja, há propostas e intenções por parte de universidades, sistemas, governos e iniciativas privadas, mas a concretização dos objetivos são temporárias, restritas quando muito ao contexto da realização das práticas de formação, não se voltam às necessidades dos professores, escolas e alunos, valendo questionar: afinal, a quem a formação continuada atende ou deveria atender? A quais necessidades se vincula?

Nas escolas há um conjunto de professores, com formações distintas, com saberes e experiências igualmente distintos, com interesses diferentes, expectativas formativas e anseios diversos, com intencionalidades por vezes antagônicas, reunidos em um local em prol, em tese, de um ou mais objetivos geral em comum: a melhoria das aprendizagens, capacidades e habilidades dos alunos. Mas tantas diferenças não podem ser entendidas ou resumidas em um único modelo de formação, almejando possuir um desdobramento positivo sobre as práticas dos professores. Há de se prever modalidades formativas distintas, coerentes com as especificidades, demandas e necessidades dos professores e das escolas. A formação continuada, na maioria das vezes, colocada sob programas (ou pacotes de formação) desconsideram essa diversidade factualmente existente e configurando-se em uma prática homogeneizadora, de carácter conteudista/informativa, que parte de conhecimentos pré-estabelecidos para configurar os currículos (ou módulos/programas) operantes nas propostas que pouco terão a contribuir para a alteração de práticas profissionalmente cristalizadas pelo tempo da experiência profissional.

Os avanços nas práticas e nas propostas no campo da formação continuada podem ocorrer com a superação dos modelos retalhados e estanques de formação continuada – atualmente rotulada como sendo pouco eficaz. Esses pacotes e discursos tendem a servir de referência para se pensar estratégias de organização de uma lógica formativa que atenda a diversidade na sua singularidade e também na sua generalidade.

Uma reflexão sobre o conhecimento na sua forma ampla, ultrapassando a reestruturação de um recorte por áreas ou conteúdos curriculares estagnados, fechados em determinada vertente, tempo histórico, linha de pensamento, corrente pedagógica,

autor ou diretriz como comumente se faz ao estruturar as disciplinas, módulos ou programas dos cursos, faz-se pertinente e contribui para este propósito de avanço da formação continuada. Uma das necessidades circunscrita a isto deve focar os objetivos passíveis de serem alcançados, com estratégias claras e definidas, capazes de avançar na aprendizagem dos sujeitos envolvidos, o que requer ações de formação compatíveis com os tempos de aprendizagem profissionais, capacidades e condições das escolas. A diversidade das dimensões individuais, coletivas e institucionais das situações de formação para as quais a formação continuada tende a servir, exige estratégias específicas voltadas a particularidades e singularidades dos sujeitos e contextos a que se vinculam as ações, as suas necessidades formativas intrínsecas.

Posto isso vale destacar alguns apontamentos relativos a situação da formação continuada no contexto internacional, a fim de visualizar semelhanças e diferenças relativas ao caso brasileiro que, tendencialmente, por desenvolver políticas públicas mais tardiamente, sofre influências das ações realizadas fora do país, as quais, muitas vezes, transpostas sem a devida cautela, além de não oferecer contribuições para avançar nas problemáticas ainda colabora para reforçar o descrédito nas ações na área.

A formação continuada de professores no contexto internacional

De acordo com Tedesco (2005) a crise da escola na sociedade contemporânea tensiona os processos e os resultados da formação em todos os níveis em que ela ocorre. Seja ela escolar ou não, as expectativas que se criam sobre ela fazem emergir questionamentos quanto à sua estruturação tendenciosa a seguir o modelo escolar tradicional em crise. Tal configuração também pode ser vista no âmbito da formação continuada de professores, cuja lógica predominante se alicerça e tem como enfoque as bases escolares.

Day (2001) afirma que apesar dos países se colocarem como favoráveis e reconhecerem a importância que a formação continuada assume para os professores e para as escolas, ela, historicamente, ocorre sob escassas tentativas de apoio sistemático e diferenciado aos professores ao longo da sua carreira e desenvolvimento profissional. Uma revisão feita por ele⁴ ilustrou que no contexto europeu a formação continuada se efetivava de forma voluntária na Áustria, não coordenada na Bélgica, França e Holanda,

⁴ Baseada em Sander, T. (ed). Current changes and challenges in European teacher education: European yearbook of comparative studies in teacher education. Belgium: Nijs-Herent, 1994.

e na forma de cursos de curta duração em Portugal e no Reino Unido. Já nos Estados Unidos desenvolve-se a partir da motivação pessoal e no empenho de cada um em termos de progressão na carreira⁵, muito embora, como destacado por Zeichner (1998, p.77) esse desenvolvimento ocorra sob decisões isoladas ou conjunta (de um distrito, universidade ou sindicato) sobre o que os professores precisam aprender – cujo enfoque na preparação de profissionais reflexivos muitas vezes significando maior controle dos professores e manutenção destes a uma posição subalterna.

No Japão prioriza-se o desenvolvimento coletivo e colaborativo⁶ entre pares sob a lógica de redes de trabalho e na Inglaterra, esta formação está à cargo da Agência Nacional de Formação (Teacher Training Agency), responsável pelo oferecimento de cursos acreditados em nível nacional, os quais ocorrem em “etapas-chave” do desenvolvimento da carreira, porém desconsiderando as necessidades profissionais e intelectuais, à longo prazo, dos professores individualmente – tais atividades de formação, no entanto, também não identificam as aprendizagens nos contextos locais, sendo essas ligadas à projetos especiais ou componentes de reforma que privilegiam as experiências de sala de aula (Day, 2001).

Goergen (2000) aponta que na Alemanha a formação continuada é legalmente regulamentada e ocorre sob duas formas (inclusive utilizando termos distintos): *lehrerfortbildung* (aperfeiçoamento e atualização do professor na sua área de especialidade), ofertada pelo Estado permanentemente, e *lehrerweiterbildung* (aquisição de novas qualificações para uma nova habilitação ou especialidade). De tempos em tempos os professores de todo o país têm a possibilidade de participar dos Programas oferecidos, já que em todos os Estados são mantidas instituições de formação continuada (como academias, seminários, grupos de trabalho, encontros, entre outros), ou ainda de outras formações oferecidas por outros agentes (igrejas, associações de professores, agremiações políticas, universidades presenciais e à distância, centros pedagógicos, bancos, associações empresariais, entre outras). Nos últimos dez anos, os temas centrais dos programas de formação continuada na Alemanha focalizaram os interesses sociais relativos à inserção das tecnologias (informática) na educação, a educação ambiental e o ensino intercultural. Outras ações de formação local nas escolas também são percebidas, o que destaca a iniciativa de professores em desenvolverem-se

⁵ Baseado em Hawley, C. A.; Hawley, W. D. Peabody Journal of Education, 72, 1, 1997, p.234-245.

⁶ Baseado em Shimahara, K. Professional development: the japanese view of teaching as craft. Comunicação apresentada na 6th Norwegian National Conference on Educational Research. University of Oslo, Maio, 1997, p.20-22.

a partir de seus interesses. Essas ações geralmente centradas em discussões sobre as práticas docente conta com a participação de professores universitários.

Em Portugal até os anos 90 não existia um sistema ou estrutura de formação continuada, sendo que apenas em 1992 o país passa a ter regime jurídico próprio relativo a essa formação. De acordo com Estrela (2003, p.45), uma feliz conjugação de circunstâncias pôs êxito na constituição do sistema de formação contínua, como a “apetência de muitos professores pela formação, não só dentro de um espírito de aprendizagem ao longo da vida, mas também como procura de desenvolvimento pessoal e profissional” contrariamente à imagem social deteriorada do professor; inúmeras necessidades de formação atreladas ao insucesso e abandono escolar, inclusão de alunos com necessidades educativas especiais às classes regulares do ensino⁷, aparecimento de escolas multi-étnicas e multi-culturais, reforma e inovações curriculares, e mudanças na gestão escolar (assumida como democrática); legislação baseada na produção científica da Educação; e financiamentos abundantes da União Européia à formação dos professores. Tais fatores encontrados nos discursos que defendem a formação continuada, entretanto, não se prestaram com o mesmo fortuito no terreno da prática. Dos efeitos que as ações de formação continuada resultaram mais relevantes no território português, foram de acordo com Estrela (2003, p.49-50):

- o acesso de todos os professores à formação, o apoio às transformações do sistema (no âmbito do currículo e gestão), o desenvolvimento de uma cultura de formação – destacados no Relatório do Conselho Nacional de Educação;
- mudanças em práticas docentes em sala de aula, centrando-se nos alunos – como resultado de Projetos de Investigação-ação, como IRA e FOCO ;
- mudanças nas relações escola-comunidade a partir do insucesso escolar e dos problemas apresentados por essas instâncias – Projeto ECO;
- mudanças no nível da organização escolar, como a elaboração conjunta dos Planos de Formação de Professores a partir das necessidades identificadas, e incentivo ao trabalho coletivo e às trocas na escola – a partir de relatórios dos Centros de Formação;

Em contraposição às conquistas, aspectos negativos podem ser elencados como fruto da sua ligação ao sistema de créditos, ou acreditação da formação, ligadas à avaliação do professor:

⁷ Fruto da adesão à Declaração de Salamanca de 1994.

- formação contínua vista simplesmente como processo de obtenção de créditos, sendo os professores obrigados à frequentar os cursos, quaisquer que sejam;
- desvirtuamento dos Centros de Formação, mais próximos de uma lógica de ‘mercado local’ do que de intervenção lógica de projeto na escola;
- divórcio entre Centros e escolas no que se refere ao atendimento das necessidades das escolas com seu projeto educativo;
- massificação e transferência do modelo escolar de ‘educação bancária’ à formação continuada;
- sobreposição da lógica de acessibilidade ao financiamento seguido de burocratização dos Centros ao invés da lógica de atendimento das verdadeiras prioridades, convertendo-se no mercado da formação’.

A situação atual da formação continuada em Portugal, assim como nos demais países da União Européia, é de um ‘desinvestimento’ em termos de recursos às ações nesse âmbito, acarretando além de diminuição significativa das ações acreditadas e oferecidas pelos Centros e conseqüentemente causando diminutas repercussões sobre as práticas, já que, muitas vezes, os cursos que realizam não são os que necessitam em termos de correspondências às expectativas pessoais e as problemáticas que vivenciam nas escolas – agravados pela tardia acreditação do Ministério da Educação que reforça a realização de cursos mais para cumprir créditos do que para servir como preparação ou apoio à prática⁸ docente.

Assumida como possuidora de uma vida própria e independente dos sujeitos e locais que ela se remete, se aplica e se volta, desconectada da ‘cultura profissional dos professores’ e da ‘cultura da organização escolar’ a formação continuada tende ao fracasso, uma vez que se esvazia de significado para os seus agentes. A esse propósito Estrela (2003, p.53) conclui que:

⁸ O processo de Bolonha re-coloca a formação inicial de professores para o nível de Mestrado como condição formativa mínima para atuar nos países da União Européia – e junto dele, a diminuição da carga horária de formação das licenciaturas para 3 anos. Apesar da desvinculação dele com a formação continuada, de certo modo, ele traz implicações à formação continuada, na medida em que sugere elevação do nível das ações formativas dirigidas no âmbito da formação continuada aos professores das escolas, bem como, tendencialmente, cria demandas para os formadores dos Centros de Formação no sentido de também buscarem formações mais específicas que os qualifiquem como formadores e que os coloquem em posição de qualificação igual ou superior à aqueles com quem eles atuam e formam, os professores. Sendo assim, a formação continuada que já apresenta sinais de alerta quanto sua validade nos termos de sua estrutura, é desafiada a perfilar-se pela pesquisa como viés “continuado” da formação precedida dos professores (licenciatura+mestrado) e para as quais, as condições reais de execução dessa formação parece estar aquém.

Apesar dos aspectos positivos que a formação teve, existe um certo desencanto quanto ao balanço final destes dez anos em que se fez um forte investimento na formação, sem que os resultados alcançados pareçam proporcionais ao esforço despendido (...) não poderão continuar a elaborar planos de formação marginais às escolas, é preciso que esses planos se tornem mais coerentes e integrem sistematicamente as necessidades de desenvolvimento dos professores e as necessidades de desenvolvimento organizacional das escolas.

De acordo com a autora, as ações de formação continuada evoluíram à medida que as pesquisas educacionais e as metodologias da pesquisa em educação também avançaram, focalizando: a construção da identidade (pessoal e profissional) na formação; o sujeito como agente de socialização (construtor do conhecimento e da realidade social); as necessidades formativas como motivações (desejos e aspirações) mais do que como lacunas (assumindo projetos de formação ao longo da vida); a escola como local privilegiado para formação; e a reflexão como metodologia central na formação, baseadas nos problemas escolares e nos registros dos professores (com privilégio dos diários/narrativas) – com destaque aos modelos centrados na análise e à interpretação fenomenológica.

Esse breve panorama permite perceber que a formação continuada tende à lógica positivista da racionalidade técnica, a qual contrabalança as propostas mais recentes na área. O atendimento às reformas curriculares, sempre acompanhada às formações, culmina em considerar o desempenho do professor como algo que pode ser moldado e formatado a partir de formações que oscilam entre a flexibilidade dos processos de auto-formação aos de treinamento – curiosamente favorecedores em termos de resultados na parceria com as metodologias de ensino. O modelo de professor também destoa entre o mero executor de tarefas, conforme orientações dos empregadores ou responsáveis pela formação (instituição, Estado, pessoa do formador) ao profissional autônomo reflexivo. Contraditoriamente ao discurso de valorização, pesa o de desqualificação permanente, merecedor de acompanhamento, meio aos muitos dilemas profissionais, quase universais, da profissão docente.

A formação continuada no Brasil

A formação continuada no Brasil é mais jovem em termos de existência legal relativamente aos outros países, porém iniciada a partir dos anos 70 com iniciativas

peçoais de aperfeiçoamento profissional, ela aponta uma história de práticas centradas em ações pontuais, arroladas por meio de programas organizados sob a lógica tecnicista do ‘treinamento’ e da ‘capacitação’ (por representação) de docentes atreladas à reforma do ensino de 1º e 2º graus em 1976. Algumas iniciativas se deram pelo Ministério da Educação em localidades emergentes e estratégicas e também pelas Secretarias Estaduais de Educação, com destaque à de São Paulo⁹ (centralizadas na Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, e no Departamento de Recursos Humanos – DRH).

A recente legalização (Brasil, 1996, 1999) e institucionalização (Brasil, 2005, 2006) da formação continuada de professores no Brasil trouxe implicações significativas para a área tanto no campo prático como no campo teórico. No âmbito prático os desafios se alicerçam na capacidade técnica das Secretarias em fazer valer os princípios e orientações legais por meio de formação de quadros de formadores, contratações de terceiros ou parcerias com centros e universidades locais, capazes de oferecer instrumental de formação, condizentes com as problemáticas que as reformas e o contexto escolar e da instância hierárquica de governo anunciam. Atender a essas demandas não tem se mostrado um percurso fácil, pois desde a municipalização¹⁰ do ensino a regulação orçamentária tem-se efetivado, assim como na maior parte do mundo, como o principal impecilho que atravancam as realizações formativas inovadoras (mais duradouras) na área, as quais são agravadas por fatores relativos às políticas locais de formação, infra-estrutura e competência técnica humana para estabelecer critérios condizentes com as realidades locais.

Não é forçoso destacar aqui que como todo campo de conhecimento científico, a existência de consensos se faz requisito para sua validação. Tal premissa também é válida para a formação continuada. No entanto, o uso terminológico e conceitual que faz

⁹ Quanto a essa organização no âmbito da Secretaria do Estado, ver Palma Filho e Alves, 2003.

¹⁰ Entende-se por municipalização do ensino o processo pelo qual delegou-se aos governos municipais, sob forma de incentivos fiscais e regulação legislativa, a responsabilidade administrativa e progressiva do Ensino Fundamental Público brasileiro. Tal processo teve início em São Paulo com a LDB 5692/71 (58º parágrafo), sendo timidamente implantado em alguns municípios nos governos subsequentes à publicação da referida Lei e seguiram-se até meados da década 1990. Os municípios, no entanto, que sempre atenderam prioritariamente a Educação Infantil, passaram a partir de 1995, com o Decreto nº. 40.673 de 16/02/96 a facilitar tal processo com a separação das classes de 1º a 4º séries das demais – medida do governo do Estado de São Paulo para induzir à municipalização, a qual, juntamente com a Emenda Constitucional 14, regulamentada pela Lei 9424/26 que versa sobre o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF – passa a induzir o processo de municipalização que se efetiva pelo atendimento dos municípios pelas séries iniciais do Ensino Fundamental. Porém, com proposta pedagógica específica, condições salariais e estrutura distinta da rede Estadual (Ver a esse respeito: Guimarães (2004): a municipalização no Ensino Fundamental: e o impacto da Emenda Constitucional 14 sobre os municípios paulistas. Tese de doutorado. Unesp).

nessa área ainda é plural, tanto no âmbito dos normativos legais nacionais como na produção bibliográfica na área, internacional e nacional, como já exposto anteriormente. Essa discussão já destacada em outros momentos (GALINDO, 2007) precisa ser retomada tendo em vista à busca de consensos e o fortalecimento do campo teórico, já que no âmbito das práticas, inclusive oficiais e legais, vê-se cada vez mais forçosa a agregação de práticas formativas diversas aos professores em momentos e situações variadas, incluindo à própria formação profissional (titulação de professores leigos) em serviço.

Além disso, no que se refere às ações de formação voltadas ao aperfeiçoamento e atualização, há o entendimento amplo e genérico quanto ao tipo de atuação a se direcionar (BRASIL, 1996, 1999) para o alcance dos objetivos explicitados na Lei: “aperfeiçoar, atualizar conhecimentos, sanar dificuldades e problemas, melhorar a prática”. Outro ponto merecedor de considerações críticas se refere ao longo período de total ausência de critérios e regulamentações para se encaminhar as propostas de formação de professores nos diversos níveis que ela ocorre, tanto do ponto de vista da documentação legal, quanto de iniciativas institucionais que se têm incursão sobre a formação continuada de docentes no interior dos sistemas de ensino. Após 10 anos de LDB, criou-se a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (Rede Nacional de Formação Continuada – BRASIL, 2005, 2006) que apresentou algumas iniciativas nessa direção, porém sob a marcante presença da amplitude e generalidade que torna a formação continuada um lugar onde todas as falhas e dificuldades encontram morada.

Sendo a formação continuada dos professores da educação básica no país institucionalizada e subsidiada pelo Estado, e considerando as imensas desigualdades existentes nas grandes regiões, torna ainda mais importante o estabelecimento de diretrizes que equacionem as ações de formação nas suas devidas bases, posto que é perceptível a existência de projetos (RNFC) centralizados na formação em serviço, que têm suas especificidades distintas, inclusive no que diz respeito à sua exequibilidade temporal.

O cenário da formação continuada entendida como ações formativas direcionadas à melhoria e aperfeiçoamento da atuação profissional dos professores a partir das demandas que se apresentam a eles e à educação faz-se apenas uma faceta do que na prática das ações decorrem, como se pode perceber a partir da revisão que contextualiza a situação da formação continuada no Brasil.

Para Mizukami *et al* (2006) há tempos as discussões sobre a formação continuada oferecida pelas universidades e outras agências vêm sendo questionadas, especialmente pela modalidade de curso assumida. Isso porque, como já exposto, pouca é a contribuição desses cursos para promover alterações ou mudanças nas práticas pedagógicas dos professores. De acordo com a autora, “esses cursos, quando muito, fornecem informações que algumas vezes, alteram apenas o discurso dos professores e pouco contribuem para essa mudança efetiva” (p.27).

Caminhando em uma perspectiva crítica da formação continuada de professores, Mizukami *et al* (2006) aponta para a necessidade de mudanças na forma de conceber as ações formativas nesse âmbito e, aproximando-se de Estrela (2003) considera que:

- A escola deve ser o lócus da formação de professores;
- Os processos formativos deve ter como referência central o saber docente, o reconhecimento e sua valorização;
- As ações de formação devem pautar-se nas etapas de desenvolvimento profissional dos docentes.

Corroborando esse pensamento, Monteiro e Giovanni (2000) destacam que é necessário maiores cuidados na promoção de propostas de formação continuada, e que alguns desafios se colocam no âmbito das opções metodológicas, as quais salientam como sendo favoráveis as estratégias locais que privilegiam a voz dos professores e a sua participação ativa, acompanhada e reflexiva sobre a prática e os problemas que encontram e vivenciam na escola. Nessa proposição apontam desafios a serem superados pela formação continuada, os quais elencam:

- O comportamento dos professores, que frente às novas formas de trabalho (mudanças que repercutem no fazer docente) reagem com variações entre a expressão de desejo e esforço em participar à negação, bloqueio e desforto;
- Demora do processo formativo, com progressos e retrocessos ligados às histórias formativas, demarcadas por processos pouco democráticos os quais contribuem para que os professores exerçam a passividade nas ações de formação, aguardo soluções prontas para aplicar no trabalho individual de sala de aula;

- Heterogeneidade dos grupos, que implica (des)motivações relacionadas aos tempos de aprendizagem da docência e às suas histórias de vida e profissão.

Para as autoras supramencionadas, a superação desses desafios requer avanços significativos no âmbito das concepções, primeiramente negando os modelos do tipo ‘pacote’ de formação, calcados no treino de ‘tábulas rasas’ para propostas e modalidades que comportem e focalizem a participação e a cooperação, a reflexão do saber e do fazer pedagógico do professor. Requer privilegiar o diálogo como fonte permanente de teorização sobre as práticas e de aproximação entre a teoria e a prática, promovendo discussões que clareiem os processos de ensino e aprendizagem do professor e que alicerçam as necessidades que se firmam em suas práticas, falas, comportamentos e histórias.

Esse quadro argumentativo direciona para uma questão central nos processos de formação: orientar o conhecimento prático que os professores possuem; insistir na formação direcionada para a prática profissional (porém, não desvinculada da teoria), para o fazer docente nas dimensões que ele ocorre: sala de aula, planejamento e avaliação individual e coletivos, reuniões e outros contextos de relevância educacional, tendo em conta os seus saberes e as suas necessidades. Ou seja, a lógica de formação centrada no atendimento de grandes públicos tende a ser alterada, para não dizer banida, para se atingir as necessidades nos seus níveis elementares, compreendendo as bases que as sustentam e enraízam nas práticas. E, complementar a isso, porém não menos importante, reside o papel e a formação de formadores, os quais hoje, ausentes de qualquer referencial de formação específico, são vistos como os “bons” professores ou “modelos” que alicerçam novas práticas profissionais. Seriam esses capazes de garantir o desenvolvimento da almejada formação complexa?

Considerações finais

No contexto e nos limites que se afigura a formação continuada de professores em nossa realidade, é salutar destacar que mudanças na lógica formativa fazem-se condição para reverter os falseamentos inerentes a ela. A transição do discurso promissor à ações e práticas efetivas de mudanças na realidade da formação docente requer 1) o aceite do discurso como um objetivo a ser alcançado e não um dado

apriorístico descolado das ações na realidade; 2) o planejamento de ações formativas mais duradouras, analíticas e reflexivas, que tomam a prática profissional como fio delineador dos processos de formação; 3) a execução da formação continuada tende a ser vista como um processo mutável que permanentemente recebe influências e é transformado por necessidades emergentes da ação dos professores como educadores e agentes educacionais, bem como da relação entre formandos e formadores; 4) a sala de aula tende a ser o foco das ações formativas, posto que nela se concentra a maioria das ações desprendidas pelos docentes, e o ensino e a aprendizagem devem constituir os elementos centrais para os quais as ações se dirigem; 5) os processos de formação centrados na análise das práticas profissionais tendem a elevar sobremaneira o desenvolvimento profissional e não retardá-lo ou intimidá-lo aliado a processos de avaliação punitivos. Esses apontamentos circunscrevem possibilidades que demandam empenho e envolvimento por parte dos envolvidos, não obstante, foco analítico no movimento de mudança e\ou resistência que se avultam sobre as inovações e as dispersam para outros horizontes. Faz-se, contudo, imprescindível que a prática do questionamento formalize a nova fase de formação para que os processos de projetos individuais de desenvolvimento profissional surjam tonalizando a inversão da lógica formativa vigente.

Referências

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal 9394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. 1996.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações Gerais para Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. Brasília. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações Gerais para Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. Brasília. 2006.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Coleção: Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto, 2001.

ESTRELA, Maria Tereza. A formação contínua: entre teoria e prática. In: Ferreira, Naura Syria Carapeto. (Org). **Formação continuada e gestão da educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 43-64.

GALINDO, C. J. Necessidades de Formação Continuada de Professores do 1º ciclo do Ensino Fundamental. **Dissertação** (Mestrado). 2007. Araraquara. Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista. 2007, 197f.

GALINDO, C. J. & INFORSATO, E. do C. Formação continuada errática e necessidades de formação docente: resultados de um levantamento de dados em municípios paulistas. **Interacções**. N.9, p.80-96, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO/MEC, 2009.

GOERGEN, Pedro. O sistema de ensino e a formação de professores na Alemanha. In: Goergen, Pedro; Saviani, Dermeval (Orgs). **Formação de professores: experiência internacional sob o olhar brasileiro**. Coleção Formação de Professores. 2ª ed. Ampliada. Campinas: Autores Associados, 2000, p. 13-82.

GUIMARÃES, José Luiz. A municipalização no Ensino Fundamental: e o impacto da Emenda Constitucional 14 sobre os municípios paulistas. 1998. Marília. **Tese** (Doutorado). Faculdade de Filosofia. Universidade Estadual Paulista: Marília, 166f.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. IN: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Porto: Porto, 1993.

MIZUKAMI, Maria da Graça *et al.* Formação de Professores: concepções e problemática atual. In: **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EDUFSCAR, 2006.

MONTEIRO, Dirce. Charara; GIOVANNI, Luciana Maria. Formação continuada de professores: o desafio metodológico. In: MARIN, Alda Junqueira (Org.). **Educação continuada**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2000, p.129-144.

TEDESCO, C. **O novo pacto educativo**. Ática: São Paulo, 2005.

Como referenciar este artigo

GALINDO, Camila José; INFORSATO, Edson do Carmo. Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.20, n.03, p. 463-477, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v20.n3.9755>>. ISSN: 1519-9029.

Submetido em: maio/2016

Aprovado em: agosto/2016