

**FORMAÇÃO DOCENTE COMO PROCESSO CONTÍNUO E
ELEMENTO-CHAVE PARA PLANEJAMENTO DE TEMPOS E
ESPAÇOS.**

***TEACHER TRAINING AS A CONTINUOUS PROCESS AND A KEY
ELEMENT FOR TIME AND SPACE PLANNING***

Monica Flores de Carvalho Ribeiro¹ (UNIFAL)

André Luiz Sena Mariano² (UNIFAL)

Maria Eliza Nogueira Oliveira³ (UNESP-Rio Claro)

RESUMO: O presente trabalho visa contribuir com as discussões em torno da formação continuada de professores. Trata-se de pesquisa é bibliográfica que procurou compreender e refletir sobre formas de pensar em como a autonomia precisa ser cotidianamente construída como uma maneira de resistência e de ressignificação da profissão. A conquista de progressivos graus de autonomia é fundamental para a mobilização e envolvimento de todos da escola na construção coletiva e democrática de ações que venham atender aos anseios da comunidade. Bem como para efetivação da gestão democrática. Outrossim, a pesquisa revela a necessidade de chamamento à responsabilidade do Estado na perspectiva de garantia da oferta de maior apoio aos gestores, para que possam construir espaços significativos para sistematização da formação continuada, tornando-a mais eficiente e que atenda às reais necessidades de formação continuada do docente. Diante de tantas mudanças sociais do nosso tempo, perante tantos desafios, acredita-se que a formação continuada de professores pode elevar o nível educacional tão almejado por todos, pois, docentes com boas condições teórico-metodológicas e emocionais podem garantir a oferta de uma educação pública gratuita e de qualidade.

Palavras-chave: formação continuada; política educacional; autonomia docente.

ABSTRACT: *The present work aims to contribute to the discussions around the continuing education of teachers. This is a bibliographical research that sought to understand and reflect on ways of thinking about how autonomy needs to be constructed on a daily basis as a way of resistance and resignification of the profession. The conquest of progressive degrees of*

¹ Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas. E-mail: monica.ribeiro@sou.unifal-mg.edu.br

² Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Professor Associado do Instituto de Ciências Humanas e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas. E-mail: senamariano@gmail.com

³ Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista. Professora Assistente Doutora do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista, Campus de Rio Claro. E-mail: mariaeliza_oliveira@yahoo.com.br

RIBEIRO, Monica Flores de Carvalho; MARIANO, André Luiz Sena; OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira. **FORMAÇÃO DOCENTE COMO PROCESSO CONTÍNUO E ELEMENTO-CHAVE PARA PLANEJAMENTO DE TEMPOS E ESPAÇOS.**

autonomy is fundamental for the mobilization and involvement of everyone in the school in the collective and democratic construction of actions that will meet the community's desires. As well as for the effectiveness of democratic management. Furthermore, the research reveals the need to call the State to responsibility in the perspective of guaranteeing the offer of greater support to managers, so that they can build significant spaces for the systematization of continuing education, making it more efficient and that it meets the real training needs continuation of the teacher. Faced with so many social changes in our time, faced with so many challenges, it is believed that the continuing education of teachers can raise the educational level so desired by all, since teachers with good theoretical-methodological and emotional conditions can guarantee the provision of an education free and quality public.

Keywords: *continuing training; educational politics; teaching autonomy.*

INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é a análise sobre formação continuada de professores tendo como foco principal a política de formação continuada estabelecida na Lei Estadual de Minas Gerais nº 15.293/2004 de 5 de agosto de 2004 (MINAS GERAIS, 2004), regulamentada pelo Decreto nº 46.125, de 4 de janeiro de 2013 (MINAS GERAIS, 2013). Pretende-se analisar e compreender as concepções de formação continuada presentes nesta política, conhecer o papel da gestão escolar nesse processo, identificar os limites e as potencialidades da política de formação.

Formação é um processo contínuo que não se reduz à formação inicial, pois se inicia muito antes dela e se prolonga por toda vida. No interior da escola pode ser sistematizada, através da troca de experiências, aquisição de conhecimentos novos e aplicação de metodologias atualizadas visando ao aperfeiçoamento da prática pedagógica em sala de aula. As mudanças nas técnicas da sociedade exigem permanentes revisões e estudos e a escola deve acompanhar as novas demandas e exigências do mundo social. Segundo o dicionário Gestrado/UFMG (2010): “Mudanças do mundo contemporâneo acabam por imprimir novas exigências ao trabalho do professor, requerendo, pois, a criação de novos espaços, tempos e funções pertinentes à atividade docente dentro e fora da escola”.

O processo de formação continuada docente é um grande desafio que implica toda rede educacional: governo em todas as esferas; universidades; sociedade civil; escolas e seus

RIBEIRO, Monica Flores de Carvalho; MARIANO, André Luiz Sena; OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira. **FORMAÇÃO DOCENTE COMO PROCESSO CONTÍNUO E ELEMENTO-CHAVE PARA PLANEJAMENTO DE TEMPOS E ESPAÇOS.**

gestores. Um dos maiores desafios da educação hoje é valorizar o docente, considerando seus anseios, atendendo-o em suas reais necessidades de conhecimento, pesquisa e reflexão. Ou seja, viabilizar o processo de formação continuada reconhecendo o docente e seu papel na formação das pessoas e no desenvolvimento do país.

[...] ao discutir a formação continuada de professores, não poderíamos nos esquecer do princípio da *indissociabilidade* entre a formação e as condições adequadas para a realização do trabalho docente (salários dignos, maior autonomia profissional, dedicação exclusiva a uma única escola, pelo menos um terço da jornada de trabalho para planejamento, reflexão e sistematização da prática, estudos individuais e coletivos, salas de aula com um número reduzido de alunos). Do contrário, poderíamos assumir, de um lado, uma posição de que tudo de ruim que existe na educação escolar acontece devido aos professores e sua “má formação” (*tese da culpabilização*) ou, de outro, a postura de que os docentes não têm nada a ver com os problemas atuais da escola, sendo, portanto, apenas vítimas de um sistema social e educacional perverso e excludente (*tese da vitimização*). Tais posições – a primeira, em geral, adotada pelas secretarias de educação e a segunda, pelos sindicatos dos professores – não são produtivas e pouco contribuem para o avanço do debate e para a solução dos problemas de nossos sistemas de ensino. Dessa maneira, se garantidas as condições adequadas de realização do trabalho docente, concebe-se a escola como um *locus* privilegiado para o desenvolvimento profissional dos docentes, ou seja, um espaço de construção coletiva de saberes e práticas (GESTRADO/UFGM, 2010).

A escola é um projeto pedagógico permanentemente em construção e os sujeitos que dele participam se formam coletivamente nesse processo. A concretização dessa formação pode ser sistematizada nos Extraclasse/Módulo II escolares que possuem diferentes nomenclaturas pelo País. São chamados de: reuniões pedagógicas; extraclasse; hora atividade; atividades de formação que, em Minas Gerais, são nomeados de “Extraclasse/Módulo II” pela Lei 7.109 de 1977 do Estatuto do Magistério de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 1977) e pela Lei 20.592 de 2012 (MINAS GERAIS, 2012).

A Hora Atividade definida no Dicionário de Verbetes do Gestrado/UFGM é a que melhor se aproxima do extraclasse/módulo II:

Período reservado, dentro da carga horária de trabalho remunerado do professor, ao planejamento de aulas, estudos, elaboração e correção de materiais, entre outros. Dentre as atividades desempenhadas nesse tempo, por um lado, encontram-se aquelas relativas à elaboração individual e correção de atividades discentes; ao planejamento de aulas, aos estudos e reflexões destinados à construção e implementação de projetos e ações desenvolvidas durante as aulas, etc. (GESTRADO/UFGM, 2010)

RIBEIRO, Monica Flores de Carvalho; MARIANO, André Luiz Sena; OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira. **FORMAÇÃO DOCENTE COMO PROCESSO CONTÍNUO E ELEMENTO-CHAVE PARA PLANEJAMENTO DE TEMPOS E ESPAÇOS.**

É um espaço que compreende atividades que dão suporte ao trabalho na sala de aula, promove a preparação e análise do trabalho didático, possibilita contatos com a equipe diretiva e pedagógica da escola, com as mães e os pais dos alunos e, por fim, onde ocorrem a formação e o desenvolvimento profissional. Consiste num tempo e espaço de encontros coletivos administrativos e pedagógicos, sob responsabilidade do gestor e também direcionados para sistematização da formação continuada docente no segmento e/ou projeto que atua.

FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: SUA IMPORTÂNCIA

Vivemos tempos de vertiginosas transformações nas áreas tecnológicas que provocam profundos impactos na vida social, econômica e cultural no mundo. Essas alterações afetam de maneiras distintas os países desenvolvidos e os países em desenvolvimento. As sociedades caminham através de dois processos: a aceleração evolutiva e a atualização histórica. A aceleração evolutiva é o processo em que um país consegue, pioneiramente, criar tecnologias novas e isso faz com que o mesmo consiga reestruturar sua respectiva sociedade e conformar a produção de mercadorias e exportar seu modelo de desenvolvimento para outras nações. O que ocorreu, por exemplo, quando a máquina a vapor somada ao carvão mineral transformou a Inglaterra numa potência econômica, através da indústria têxtil. Ocorreu uma reorganização de todas as esferas da vida social dos ingleses e eles exportaram esse modelo de desenvolvimento para o mundo, tornando-se a maior potência econômica e política da Terra naquele momento. Do outro lado dessa equação, estão os países que sofreram os impactos do desenvolvimento inglês, mimetizando a nova forma de produção econômica. Ao processo de importação tecnológica, Ribeiro (1978) deu o nome de atualização histórica. As nações que se atualizaram historicamente não conseguem expandir as riquezas geradas ao conjunto de suas populações, gerando com isso, internamente, regiões ricas e pobres. O Brasil é um caso típico de sucessivas atualizações históricas. Ficamos dependentes da Inglaterra e, depois, dos Estados Unidos da América.

As mudanças radicais nas maneiras dos seres humanos reproduzirem suas condições materiais de existência têm profundos impactos na organização da sociedade. Toda alteração na infraestrutura produtiva de uma sociedade acarreta o surgimento de novos valores, novas relações sociais, novos meios de produção de conhecimento. Quer se queira ou não a

RIBEIRO, Monica Flores de Carvalho; MARIANO, André Luiz Sena; OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira. **FORMAÇÃO DOCENTE COMO PROCESSO CONTÍNUO E ELEMENTO-CHAVE PARA PLANEJAMENTO DE TEMPOS E ESPAÇOS.**

adaptação a esses novos procedimentos torna-se uma questão de sobrevivência. Por conseguinte, a educação é uma das primeiras áreas afetadas.

Como Teixeira (1954, p.25) afirmou:

Transforma-se a sociedade nos seus aspectos econômicos e sociais, graças ao desenvolvimento da ciência, e com ela se transforma a escola, instituição fundamental que lhe serve, ao mesmo tempo, de base para a sua estabilidade, como ponto de apoio para a sua projeção.

Essas mudanças, ao longo do tempo, vêm se acelerando. Hoje, fala-se da Revolução Industrial 4.0, em que a informática substitui “em várias áreas” o trabalho humano. Como sofremos os impactos da atualização histórica, o que nos chega não são apenas as inovações tecnológicas, mas também, as imposições econômicas e os interesses das nações que se aceleraram evolutivamente. Daí que, nos anos de 1980 na América Latina e no Brasil, especificamente, na década de 1990, conforme Freitas (2012) foi pensada uma série de mudanças para o estabelecimento de uma homologia entre os sistemas de educação e esses processos de reestruturação produtiva. As mudanças objetivaram responder às deficiências nos indicadores educacionais latino-americanos. Como as mudanças na produção modificam as maneiras de agir, sentir e pensar das sociedades, e a escola é uma das instituições responsáveis por criar a homologia acima referida, currículos escolares e formação continuada dos professores passaram à ordem do dia das discussões sobre educação.

Ainda segundo Freitas (2012), as reformas que foram propostas não se estabeleceram sem críticas. Os resultados educacionais não avançaram, as teorizações sobre formação continuada seguiram a receita neoliberal e os professores não foram chamados para participar dessas discussões. Criaram-se políticas educacionais que focaram na gestão, eficiência e diminuição da participação do Estado na área. O que ficou de saldo dessas reformas foi a constatação de que a realidade educacional brasileira não é fácil de ser modificada. Essas reformas contribuíram ainda mais para a precarização do trabalho docente.

Uma outra inovação foi o estabelecimento do Sistema de Avaliação Internacional (PISA), obrigando os países latinos a criarem modelos internos de avaliações. Isso impactou a gestão e os currículos da educação básica e na formação de professores. Como diz Freitas (2012, p. 93):

RIBEIRO, Monica Flores de Carvalho; MARIANO, André Luiz Sena; OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira. **FORMAÇÃO DOCENTE COMO PROCESSO CONTÍNUO E ELEMENTO-CHAVE PARA PLANEJAMENTO DE TEMPOS E ESPAÇOS.**

Nesse processo, tensões e desafios no campo da formação de professores se intensificam, aprofundando as contradições históricas e revivendo os embates entre projetos históricos de educação, escola e sociedade e seus dilemas práticos e teóricos ainda não enfrentados adequadamente pelas políticas públicas. A formação de professores, como área estratégica para o capital, por agregar valor ao processo de exploração e acumulação, é o alvo principal das atuais políticas educativas no âmbito da união, dos estados e municípios, demandando articulações com as áreas de gestão, currículo, avaliação e financiamento.

Neste contexto, a ideia de que a formação de professores não termina com a formação inicial começou a ganhar força. O fundamento seria de que a competência específica em manejar o conteúdo de uma disciplina seria mais importante do que a formação inicial do professor. Daí, o surgimento de “cursos em serviço” que duravam entre 30 a 180 horas. Segundo Mizukami (2010), vemos que:

Aprender a ser professor nos contextos atuais não é tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdo e técnica de transmissão deles. É uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas e problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva. (MIZUKAMI, 2010, p.12)

O século XXI, com seus grandes desafios, traz novos conceitos, mudanças e comportamentos para a formação permanente do professor que deve ser agente de sua formação e a escola, como lugar de crescimento profissional, apoiando essa formação, principalmente respeitando a diversidade entre os professores, uma diversidade que exige contextualização. Os docentes precisam, como salienta Imbernón (2000, p.8), “se assumir como protagonistas, com a consciência de que todos são sujeitos quando se diferenciam, trabalham juntos e desenvolvem uma identidade profissional”. Nesse sentido, faz-se necessário repensar, avançar e ampliar as referências epistêmicas e a partir desse contexto, identificar, dentre tantas outras coisas utilizadas para procedimentos e práticas, a escola como espaço ideal para efetivação de uma boa, contínua e permanente formação profissional; os processos utilizados pelos professores nas suas aprendizagens; recurso a tempo de estudo coletivo e individual e o acesso à informação.

Em que pese a precarização do trabalho docente e das responsabilizações constantes sob os professores, é necessário encontrar um ajustamento entre esse pensar e o executar. Portanto, os módulos extraclasse podem abrir perspectivas para a formação continuada dos

RIBEIRO, Monica Flores de Carvalho; MARIANO, André Luiz Sena; OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira. **FORMAÇÃO DOCENTE COMO PROCESSO CONTÍNUO E ELEMENTO-CHAVE PARA PLANEJAMENTO DE TEMPOS E ESPAÇOS.**

professores. De acordo com o dicionário de verbetes do Gestrado/UFMG (2010), as atividades extraclases:

Contemplam as **atividades para os alunos** (encontro com os pais, preparação das aulas, correções e avaliações, preparação do material); as **atividades com ou para os colegas** (apoio a outros professores, intercâmbios pedagógicos com os pares, supervisão de estagiários no magistério, supervisão de professores em fase probatória); as **atividades de formação e de desenvolvimento profissional** (participação em congressos, colóquios ou conferências, aperfeiçoamento universitário, estágios, autoformação, aprendizado com os colegas, participação em associações profissionais) e as **atividades ligadas à organização escolar** (participação em diferentes comissões, liberação para atividades sindicais, conselho pedagógico, chefe de grupo ou responsável de matéria).

Em Minas Gerais, metade das horas destinadas às atividades extraclases deve ser desenvolvida dentro do espaço escolar, no tempo de serviço dos docentes e duas horas dessas atividades ficam sob a responsabilidade do gestor escolar que deverá organizar para que essa formação aconteça em encontros coletivos de duas horas semanais ou mensalmente acumulando-se as horas.

O conhecimento oportunizado nos módulos escolares coletivos obrigatórios pode ser de grande valia. A cada encontro existem oportunidades de instrumentalizar os professores com ferramentas pedagógicas que auxiliem o seu trabalho em sala de aula, problematizar as práticas da sala de aula, na medida em que o processo de aprender a ensinar é mais entendido como um processo que tende a reconstruir a cultura escolar na qual o professor é detentor de conhecimentos prévios e vai adquirindo mais conhecimentos a partir da sua experiência e assim proporcionar sua formação continuada.

Os docentes e gestores devem avaliar suas necessidades, crenças e práticas culturais, tanto nos aspectos consensuais como nos mais discutíveis, diante do sistema humano, da tecnologia e, principalmente, do sistema da natureza. Assim, o grupo pode posicionar-se a respeito dos desafios locais e globais, da cidadania, da diversidade (étnico-racial, cultural, sexual, religiosa, linguística etc.), dos direitos humanos e do meio ambiente, registrando tais posicionamentos no Projeto Político Pedagógico - PPP, construindo-o e reavaliando-o rotineiramente.

Tais referências lançam luzes sobre o conhecimento e a formação do docente. Bondía (2002), com sua colocação sobre a experiência, define-a não como tempo cronológico vivido,

RIBEIRO, Monica Flores de Carvalho; MARIANO, André Luiz Sena; OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira. **FORMAÇÃO DOCENTE COMO PROCESSO CONTÍNUO E ELEMENTO-CHAVE PARA PLANEJAMENTO DE TEMPOS E ESPAÇOS.**

mas principalmente, sobre a forma como o indivíduo é afetado pelo que vive. “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas. Mas a experiência é cada vez mais rara [...]” (BONDÍA, 2002, p.21). Experiência é, portanto, o que nos desloca da parte em que nos encontramos.

Mizukami (2010), com sua ideia de que a formação de professores não é só um momento formal e sim um *continuum*, ou um processo de desenvolvimento para a vida, abre uma chave de leitura para que se possa entender a importância de se conhecer um pouco mais sobre os módulos escolares e sobre o tempo semanal que deve ser destinado também a esse fim.

Na educação, instituição e docente se tornam mais complexos não como técnicas de transmitir conteúdo, mas sim de construir conhecimento mutável, comprometido, ético e moral, que desenvolvam pessoas colaborativas, capazes de conviver com a mudança e com a incerteza. Tudo deveria culminar na valorização da aprendizagem por meio da experiência, da convivência, da cultura, do contexto e da interação da pessoa com o grupo, com iguais e com a comunidade. Ser professor, neste contexto, significa o fortalecimento e encorajamento de prática reflexiva, cujas atitudes são tão importantes quanto conhecimento/informação.

É necessária, aqui, uma explicação do que é uma prática reflexiva e como se torna fundamental para o trabalho do docente. Contreras (2002) discute essa questão contrapondo a prática reflexiva à racionalidade técnica, embasando sua argumentação nos pensamentos de Schön, de Stenhouse e Elliott. A racionalidade técnica seria a utilização de um conjunto de regras, de modelos que são usados para se atingir um objetivo. São técnicas que não mudam, são como receitas de bolo para se alcançar algo pretendido. Não lida fundamentalmente com situações problemáticas, imprevistas. É o que ocorre dentro de uma empresa, onde é feita uma divisão de tarefas para que o produto final seja produzido no menor tempo possível e com a maior eficiência.

A prática reflexiva, para Contreras (2002), seria o modo como o docente age nas situações em que só a experiência do professor não é capaz de resolver. Exige capacidade de observação e de pensar o que se tornou novo com outras abordagens teóricas criadas pelo próprio docente. Contudo, os professores, pelas condições impostas pela sua situação socioeconômica, não dispõem de tempo para se dedicar à pesquisa de sua própria prática. Por isso, a formação continuada pode se constituir como uma oportunidade para essas reflexões.

RIBEIRO, Monica Flores de Carvalho; MARIANO, André Luiz Sena; OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira. **FORMAÇÃO DOCENTE COMO PROCESSO CONTÍNUO E ELEMENTO-CHAVE PARA PLANEJAMENTO DE TEMPOS E ESPAÇOS.**

Isso tem a ver com a autonomia de se pensar e de se fazer algo novo, buscando a partir de tradições pedagógicas a superação dessas próprias tradições. O trabalho do professor é visto, dentro dessa perspectiva, como um trabalho artístico. Na arte, o fazer vem acompanhado de uma reflexão sobre esse fazer que busca incessantemente inovar e criar novas formas estéticas. Assim seria a prática reflexiva que não pode, entretanto, estar alheia às condições socioculturais da comunidade em volta da escola. Segundo Mizukami:

Em suma, a situação da instituição escolar se torna mais complexa, ampliando essa complexidade para a esfera da profissão docente, que já não pode mais ser vista como reduzida ao domínio dos conteúdos das disciplinas e à técnica para transmiti-los. Agora exige-se do professor que lide com um conhecimento em construção – e não mais imutável – e que analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre os iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e a incerteza. (MIZUKAMI, 2010, p.21).

Desse modo, podemos dizer que a formação é um *continuum*, um processo de desenvolvimento para a vida, não só um momento formal. Acumular conhecimento inicial básico ou capacitação por meio do rigor científico especializado é a visão da racionalidade técnica, que é um catálogo de teorias passadas, molecular, categorial, como guia prático do futuro. A reflexão precisa ultrapassar esse enfoque da racionalidade técnica que pressupõe ações padronizadas, voltadas a situações idealizadas, portanto não divergentes, que precisam ser ultrapassadas, pois desconsideram fenômenos complexos. A reflexão não é apenas um conhecimento que o professor possui e que, em trabalho hierarquizado, deve ser transmitido aos alunos de forma distinta, separando a investigação da prática.

A ideia da formação docente como um *continuum* supera essa concepção da racionalidade técnica da pedagogia como técnica idealizada amparando-se no paradigma da racionalidade prática. Segundo Imbernón (2000), o conhecimento docente em relação ao ensino se dá em diversos momentos: na experiência que supõe socialização do conhecimento comum do ensino a partir das concepções e crenças; socialização do conhecimento profissional a partir da formação inicial específica; iniciação à docência, vivência posterior que leva à consolidação do conhecimento profissional; formação permanente questionadora e legitimadora do conhecimento profissional posto em prática, removendo o sentido pedagógico comum, a fim de reequilibrar esquemas teóricos e esquemas práticos que sustentam a prática educativa.

RIBEIRO, Monica Flores de Carvalho; MARIANO, André Luiz Sena; OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira. **FORMAÇÃO DOCENTE COMO PROCESSO CONTÍNUO E ELEMENTO-CHAVE PARA PLANEJAMENTO DE TEMPOS E ESPAÇOS.**

A formação contínua atribui grande força à experiência acumulada do professor. Ela é o fio condutor que produz sentidos e significados ao longo de toda a vida. É via de reflexão a que Schön (1983) se refere como epistemologia da prática, que envolve o conhecimento-na-ação, é o saber fazer mesmo que consolidado em rotinas semiautomáticas.

Os autores Zeichner & Liston (*apud* Garcia, 1992) sugerem três níveis de análise da realidade:

- a) técnica: análise das ações explícitas, andar na sala, perguntar, motivar;
- b) prática: planejar e refletir sobre o que se vai fazer e sobre o que foi feito, destacando seu caráter didático;
- c) crítica: análise ética e política da prática e repercussões contextuais. Possibilidades de ação e limitações de ordem social, cultural e ideológica do sistema.

Assim, o professor irá refletir não só sobre a aplicação da teoria em sala, mas como criticar e desenvolvê-la em conjunto com as condições sociais que modelam suas práticas pedagógicas. Schön (*apud* Mizukami, 1983) sugere a seguinte sequência para o ensino: fundamental ou básica, aplicada e habilidades/ atitudes. Aponta a conveniência desta ordem e o conflito entre saber e reflexão-na-ação.

Ele toma como modelo o ensino das artes no aprender fazendo, sendo ao *practicum* permitido fazer experiências, errar e tomar consciência do erro e fazer novamente de outra maneira. Schön (1983) aponta que se o *practicum* quiser ter utilidade, ele tem que convergir ensino escolar e não escolar, utilizar o conhecimento que já traz consigo, mas que ainda hoje é pouco aproveitado. Da mesma forma, a rotina fossiliza o diálogo criativo sobre a complexidade do real. O professor deve aprender a construir e comparar novas estratégias de ação, fórmulas, teorias e categorias de compreensão, novos modelos de enfrentar e definir os problemas. Zeichner (1993) acredita que isso seja possível se o *practicum* partir da reflexão sobre a própria experiência. Preconiza a experiência como um preparo para comunidades de aprendizagem não isoladas em salas.

Em Mizukami (2010), pode-se ver que essas características são, assim, compatíveis com o tipo de reflexão crítica, reforçando a ideia de que, tão importante quanto o emprego de procedimentos reflexivos na formação do professor é a direção na qual se deve dar essa reflexão.

RIBEIRO, Monica Flores de Carvalho; MARIANO, André Luiz Sena; OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira. **FORMAÇÃO DOCENTE COMO PROCESSO CONTÍNUO E ELEMENTO-CHAVE PARA PLANEJAMENTO DE TEMPOS E ESPAÇOS.**

Zeichner (1993) distingue o começar a ensinar com o que se domina e aprender a ensinar durante toda a vida. A formação inicial só é suficiente como suporte para começar a socialização profissional. A formação continuada deve dar uma bagagem sólida para o professor atuar reflexivamente com flexibilidade e rigor. Com “atitude interativa e dialética que conduza a valorizar a necessidade de atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, reflexão.” (IMBERNÓN, 2000, p. 66).

O tempo do extraclasse coletivo é uma das ações em que a escola tem mais autonomia, porque não há uma perspectiva de hierarquização e inflexibilidade nas ações por parte da Secretaria da Educação de Minas Gerais. A Secretaria Estadual faz a solicitação das atas dos extraclasse/módulo II, por exemplo, no mês que antecede uma avaliação externa. Isso, por um lado, abre uma porta para a escola gerir seu tempo, o que poderia ser aproveitado para instituir, de fato, uma formação continuada que atenda às necessidades da escola, dos docentes e da comunidade. Portanto, o que se quer analisar é como o processo de formação continuada, através do extraclasse/módulo II, pode e deve ser um mecanismo de consolidação da prática reflexiva na comunidade escolar.

Para Nóvoa, a escola é eminentemente um local de aprendizagem, não só para o aluno, mas para o professor também:

A formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tornando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e projetos de ação. (NÓVOA, 1991, p.30)

O professor é um ser político que responde a todo o momento sobre o tipo de sociedade desejada. É o professor que mostra aos indivíduos como eles podem conviver juntos na sociedade (FULLAN apud SAUL, 1999) como cidadãos comprometidos, habilidosos e dispostos a gerar justiça, compaixão, civilidade, confiança, engajamento colaborativo e críticas construtivas, sob condições de grande diversidade e, também, cidadãos com habilidades para solução de problemas em um mundo tecnológico. Ser Professor/Gestor é responsabilidade ainda maior, com Gatti (2011, p.55) lembramos que em crise na educação escolar, logo a figura dos professores aparece em cena, com os gestores, que também foram

RIBEIRO, Monica Flores de Carvalho; MARIANO, André Luiz Sena; OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira. **FORMAÇÃO DOCENTE COMO PROCESSO CONTÍNUO E ELEMENTO-CHAVE PARA PLANEJAMENTO DE TEMPOS E ESPAÇOS.**

formados como professores. E que apoio recebem para seu trabalho pedagógico? “Os governos estão dispostos, e em condições, de apoiar mais efetivamente – eu diria num corpo a corpo – o trabalho de ensino dos professores no cotidiano das escolas, continuamente?” (GATTI, 2011, p.56).

FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA E VALORIZAÇÃO DOCENTE

A discussão sobre a formação continuada como um dos elementos da valorização dos docentes deve necessariamente passar pela reflexão acerca da autonomia no trabalho pedagógico. No livro de José Contreras – A Autonomia Perdida -, principalmente nos dois primeiros capítulos, o autor traça uma análise do que é ser um professor: é um profissional ou um proletário? Para tal, examina a temática da autonomia profissional como uma característica do ofício docente. Conforme Contreras (2012), a docência pode ser definida por dois aspectos: suas aspirações e sua materialidade. O primeiro tem a ver com a busca de reconhecimento profissional, valorização salarial e status. O segundo diz respeito às condições para o exercício de ministrar as aulas. Essas duas dimensões são ambíguas e contraditórias.

A proletarização desmistificou as atividades pedagógicas do professor como ocupação especializada pertencente ao campo dos profissionais liberais, resultando na paulatina perda do seu *status* social. Ao mesmo tempo, determinou a construção da sua nova identidade social, isto é, a de um profissional submetido às mesmas contradições socioeconômicas que afetam a existência material dos trabalhadores manuais, mas cujo ofício não se identifica com o deles. A ambiguidade dessa identidade pode ser compreendida considerando um aspecto significativo da nova categoria: no final da década de 1980, a sua entidade nacional, até então denominada Confederação dos Professores do Brasil (CPB), passou a chamar-se Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Essa decisão foi polêmica, pois envolveu a questão de conceber ou não o professor como um profissional distinto do funcionário da escola. Ao abrir mão do termo “professor” na nova nomenclatura, a entidade priorizou o aspecto sindical-corporativo e não o da essência do ofício de ensinar. Nesse começo de século XXI, continua persistindo a ambiguidade na identidade de uma categoria profissional proletarizada do ponto de vista econômico, mas que exerce um ofício de cunho intelectual. De fato, os professores têm de si próprios duas percepções distintas: a de que exercem um trabalho não devidamente reconhecido pelos governos e pela sociedade, o que requer a sua organização político-sindical, e a de que o ensino está ligado à expectativa de transformação e de mudanças sociais e, por isso, é uma profissão que não deixará de ser intelectual. (BITTAR, Marisa; Dicionário de Verbetes, Proletarização dos professores, Gestrado/ UFMG, 2010).

RIBEIRO, Monica Flores de Carvalho; MARIANO, André Luiz Sena; OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira. **FORMAÇÃO DOCENTE COMO PROCESSO CONTÍNUO E ELEMENTO-CHAVE PARA PLANEJAMENTO DE TEMPOS E ESPAÇOS.**

Olhando em perspectiva é inegável que os professores vêm passando por uma desvalorização profissional. Isso significa que “[...] o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de autonomia [...]” (CONTRERAS, 2012, p.37). Essa perda de qualidade é o resultado da perda do controle técnico de suas metodologias de trabalho, bem como a internalização de ideias, valores e crenças que não têm homologia com sua realidade material. É a proletarização do professor que leva à precarização de suas condições dentro do espaço escolar, refletindo no rebaixamento da qualidade de vida, com o acúmulo de atribuições e a diminuição para a sociedade de sua importância social.

O que está por trás desse esmagamento da profissão é a incorporação pelo Estado dos procedimentos administrativos implantados para controlar o processo produtivo nas empresas. Ford e Taylor (apud CONTRERAS, 2012) para planejar a produção de mercadoria, estabeleceram a fragmentação do trabalho, a criação da linha de montagem e o controle de tempo nas fábricas. Assim, os trabalhadores perderam sua qualificação, realizando funções que provocavam sua individualização e os faziam cair em rotinas absolutamente entediantes.

A alienação do trabalho posta em prática gerou um eufemismo, a saber – racionalização. Como hoje em dia se usa muito nas empresas o termo colaborador. É um conceito que engana, pois quando se fala que uma pessoa é empregada, se estabelece uma relação vertical, hierarquizada, de subordinação entre patrão e funcionário. Já o termo colaborador, simbolicamente, horizontaliza as relações. Dá a impressão que patrão e funcionário estão imbuídos de objetivos comuns, cada um cumprindo uma função que não seria mais hierarquizada. É a internalização da ideologia do empregador pelo empregado.

No momento em que o planejamento torna o trabalho mais importante na empresa, separam-se aqueles que pensam como será a produção daqueles que executam o que foi pensado. Com isso, o trabalhador não tem em mãos nenhum controle sobre seu próprio trabalho. As ferramentas, maquinários, instalações físicas não são dos trabalhadores, muito menos a atividade intelectual envolvida no processo. Contreras (2012) salienta que essa concepção tomou conta do Estado, reproduzindo à exaustão a necessidade de se implantar racionalidade na gestão que leve em conta a eficácia e a mentalidade tecnológica. Dentro das escolas esse espírito de “modernidade” espalhou pela administração, tanto em relação ao que é ensinado como no controle e organização do trabalho docente.

RIBEIRO, Monica Flores de Carvalho; MARIANO, André Luiz Sena; OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira. **FORMAÇÃO DOCENTE COMO PROCESSO CONTÍNUO E ELEMENTO-CHAVE PARA PLANEJAMENTO DE TEMPOS E ESPAÇOS.**

O currículo, como elemento que liga o planejamento ao ensino, foi diretamente afetado por essa concepção. Os conteúdos escolares foram compartimentados em matérias sem comunicação umas com as outras, como se os conhecimentos da realidade não tivessem nenhuma ligação entre eles. Entretanto, esse modo de organização curricular sempre se apresentou como o mais bem organizado para preparar o indivíduo para vida, fornecendo todos os conteúdos que precisava saber. Houve a introdução das sequências e hierarquização dos saberes, forçando a homogeneização de alunos e docentes. Somado a isso, também, na educação ocorreu a divisão do trabalho entre os que pensam e os que executam. O professor, dessa maneira, se constituiu como um aplicador de teorias pedagógicas e pacotes curriculares prontos.

Contudo, Contreras (2012) diz que a desvalorização do trabalho docente vem acompanhada de novas formas de requalificação. O professor não transita na esfera da formulação de teorias, o que exige sua constante atualização em relação às mudanças teóricas educacionais. É importante salientar que não existe prática educacional sem uma teoria que a embasa. Entretanto, não se pode deixar de reconhecer que a cada gestão governamental, muda-se o eixo teórico que conduz as políticas em relação à educação sem que se faça uma discussão, com a participação dos professores, se estas novas políticas se adequam ou não aos contextos locais. Além disso, o aumento da burocracia para melhor exercer controle sobre suas atribuições faz com que seu trabalho se intensifique. Formulários, relatórios, mais e mais diários etc. Assim, amplia-se a rotinização de seu ofício, bem como o isola dos outros professores. E as reuniões para discutir as novas determinações do poder público ficam intermináveis. Como, diante de uma realidade dessa, ter tempo para ler, refletir sobre seu fazer, ter uma prática reflexiva?

A questão da profissionalização dos professores está ligada à noção do docente como especialista. A difusão da ideia de que o professor é um especialista faz com que o Estado o enxergue como alguém que pode cumprir um número cada vez maior de exigências. Esse mesmo Estado com seu controle burocrático do processo educacional incorporando a ideologia do capitalismo, se encontra em uma contradição: legitimar suas imposições, fazendo com que a comunidade na qual a escola está inserida passe a perceber as mesmas como algo positivo. Por essa razão, a comunidade, de alguma forma, deve ser ouvida. Contudo, a racionalização absoluta é impossível, isso abre frestas no controle estatal para que escola e professores exerçam uma autonomia relativa. Contreras (2012, p. 43-43) fala que:

[...] Essa necessidade contraditória do Estado e a relativa autonomia da escola e do papel do professor criam espaços não definidos nem totalmente fechados, de difícil controle técnico burocrático, nos quais cabem ações de resistência à impossibilidade racionalizadora.

Segundo Contreras (2012), para Densmore, a reivindicação para ser reconhecido como profissional por parte dos professores é para escapar ao rebaixamento às classes subalternas. É mais que comprovado que os integrantes do meio docente, hoje, são oriundos dos estratos mais baixos da sociedade. Os salários pagos aos professores no Brasil, por exemplo, não fornecem nenhum atrativo e nem abrem portas para a aquisição de *status*.

Acrescentando mais uma argumentação à de Densmore, José Contreras apresenta a posição de Apple, segundo o qual o incremento de tecnicidade, ou seja, racionalização ao trabalho docente faz os próprios professores olharem para o aumento de atribuições como critério de competência profissional. Voltando às formulações de Densmore, Contreras (2012) diz que profissionalismo não passa de uma construção ideológica. É a maneira com que os docentes se defendem contra a cada vez maior alienação do seu trabalho. No final das contas, essa ideologia do profissionalismo transformou-se em uma outra forma de exercício do controle sobre o professor. Se, por um lado, o profissionalismo se apresenta como uma ideologia, por outro, foi fundamental para dar coesão aos docentes em suas lutas por melhores condições de trabalho. Isso trouxe ganhos efetivos para a categoria e para a comunidade de maneira geral.

Seguindo sua discussão sobre o tema, Contreras (2012) reflete sobre as contribuições de Lawn e Ozgan ao debate. Para esses autores, as reivindicações profissionais representariam um firme compromisso com a ética do trabalho. Sob esse prisma, a proletarização que atingiu os trabalhadores das fábricas não alcançou totalmente os profissionais da educação. Esse argumento é reforçado pelas reflexões de Derber quando este salienta, conforme relato de Contreras (2012), que em atividades nas quais existe o elemento intelectual, a proletarização ocorre em duas esferas: a técnica e a ideológica. No caso dos funcionários das fábricas, estes foram alienados nas duas dimensões. Não foi o caso dos profissionais da educação, “[...] o que estes últimos perderam foram seus valores ou o sentido de suas pretensões, mas não suas habilidades técnicas, que foram conservadas, podendo assim legitimar uma diferença de prestígio e de reconhecimento [...]” (CONTRERAS, 2012, p. 47).

RIBEIRO, Monica Flores de Carvalho; MARIANO, André Luiz Sena; OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira. **FORMAÇÃO DOCENTE COMO PROCESSO CONTÍNUO E ELEMENTO-CHAVE PARA PLANEJAMENTO DE TEMPOS E ESPAÇOS.**

Já para Jaén, não tem como afirmar que a proletarização se defina pelo critério da perda da qualificação técnica. Seria um fenômeno mais complexo que englobaria, também, a perda da direção ideológica e moral no exercício do trabalho docente. Não pode ser deixado de lado o comprometimento ético do professor que o faz sentir o peso de sua responsabilidade na execução de seu ofício. Existem significações e pretensões específicas no ato de ensinar.

Para Hargreaves, segue Contreras (2012), ensinar envolve seres humanos. Por envolver diferentes subjetividades, não existe nenhuma possibilidade de definição *a priori* de qual a melhor prática dentro da sala de aula. Necessariamente, há a obrigatoriedade de se adaptar às situações e contextos muito variáveis. Nesse sentido, a concepção/teorização da educação seria inseparável do chão da sala. Daí, o professor ter certa margem de autonomia para pensar e planejar suas aulas. Portanto:

Do mesmo modo, o ensino, enquanto trabalho vinculado à cultura e ideologia, é também um contexto específico que permite não só a identificação com perspectivas, pretensões e finalidades para seu desempenho, como, além disso, permite o acesso a diversas concepções culturais e ideológicas sobre o mundo e a vida [...] (CONTRERAS, 2012, p. 50).

Outro autor que aborda o profissionalismo e discutido por Contreras (2012) é Larson. Para este, profissões devem ser compreendidas como um instrumento, através do qual determinados segmentos traçam estratégias para exercer controle exclusivo de seu ofício, construindo barreiras ao ingresso de outros profissionais. Nesse esforço, o Estado legitima o monopólio da área de saber para determinadas categorias. Portanto, como há essa dependência do Estado garantindo o exercício profissional, é uma ilusão falar em poder autônomo. A especialização que essa garantia estatal permite é uma forma de despolitização dos conflitos sociais. Os assuntos de interesse geral da comunidade transformam-se em temas de domínio de competências restritas, obnubilando todas as variáveis ideológicas.

Os especialistas definem e têm o papel ativo e seus clientes cumprem o que foi decidido. O profissionalismo, dessa forma, provoca dois efeitos: nos profissionais, a defesa dos interesses materiais, a luta por melhorias nas condições de trabalho; para os empregadores, uma arma ideológica para camuflar e neutralizar os conflitos, criando novas expectativas e implantando uma hierarquia salarial. Ser profissional não garante a obtenção de *status*, oculta, na verdade, as carências que se verificam no dia a dia. E ainda:

RIBEIRO, Monica Flores de Carvalho; MARIANO, André Luiz Sena; OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira.
FORMAÇÃO DOCENTE COMO PROCESSO CONTÍNUO E ELEMENTO-CHAVE PARA PLANEJAMENTO DE TEMPOS E ESPAÇOS.

Além disso, se o profissionalismo como ideologia se encontra ligada à capacidade de impor um conhecimento como exclusivo, despolitizando e tornando tecnocrática a atuação social, está longe de ficar claro que seja uma conquista social [...] (CONTRERAS, 2012, p.68).

Mais um pensador citado por Contreras (2012) é Popkewitz que entende a profissionalização como um elemento usado para a disseminação do espírito de racionalização do ensino. A consequência desse processo tem sido a homogeneização do trabalho docente e sua perda de autonomia e o afastamento da participação na sociedade da educação. A profissionalização tem várias facetas:

- a) Legítima a posse do científico;
- b) Justifica a racionalização crescente na sociedade;
- c) A ciência se justifica por si só e seu viés ideológico não é levantado.

Assim:

[...] Da mesma maneira, o profissionalismo, como assessoria de experts no planejamento e regulamentação escolar, transformava a administração e a política educativa em um problema meramente racional que poderia ser resolvido mediante habilidades técnicas adquiridas pelos especialistas graças ao caráter científico de seu conhecimento (CONTRERAS, 2012, p.68-69).

Retomando Larson, Contreras (2012) lembra que comunidades de discurso não possuem homogeneidade. Essa homogeneidade na comunidade dos profissionais da educação leva a divisão entre os que possuem conhecimento científico, legitimado socialmente e os professores que não pertencem ao campo discursivo, não são formuladores. O resultado: os professores na hierarquia educacional têm uma posição subalterna. Os que possuem autoridade discursiva são profissionais e os que não possuem essa autoridade são semiprofissionais. O que, de fato, ocorre na questão do reconhecimento dos professores como profissionais é uma armadilha. Sob a bandeira da profissionalização se justificam mudanças na gestão escolar, excesso de atribuições para os docentes e se impõe a eles a colaboração.

Diante da discussão travada por José Contreras, pode-se chegar a algumas conclusões:

- a) A autonomia que existe na realidade é uma autonomia relativa;
- b) Os docentes são semiprofissionais;

RIBEIRO, Monica Flores de Carvalho; MARIANO, André Luiz Sena; OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira. **FORMAÇÃO DOCENTE COMO PROCESSO CONTÍNUO E ELEMENTO-CHAVE PARA PLANEJAMENTO DE TEMPOS E ESPAÇOS.**

c) A exigência em relação aos docentes para serem reflexivos esbarra nos limites de tempo que eles têm, pois precisam cumprir jornadas duplas e, hoje, são meros executores de teorias que não ajudaram a construir.

Em que pese essa realidade que vivenciam no dia a dia, a prática escolar deve ser repensada em todas as suas dimensões. Mesmo sendo uma luta desigual, precisa-se encontrar caminhos que rompam os limites que impedem que o ensino seja uma preparação efetiva para vida dos estudantes e que seja uma maneira de reconhecimento para os professores, enquanto profissionais que refletem sobre seu ofício. Nesse sentido, as reflexões de Maria da Graça Nicoletti Mizukami auxiliam a pensar a formação continuada dos docentes como uma possibilidade do exercício de uma prática escolar reflexiva.

Da mesma forma que José Contreras, a autora percorre algumas obras para o entendimento do que é formação continuada. A primeira que Mizukami (2010) recorre é Candau, para quem a formação continuada sempre foi feita pela ótica da reciclagem. Isso era uma maneira simplista de apenas atualizar os professores sobre as novas imposições teóricas. A universidade, assim, era onde a reciclagem se dava. A reciclagem reforça e aprofunda o abismo existente entre os profissionais que detêm o domínio do campo discursivo e os semiprofissionais, que não possuem voz no domínio da construção teórica. Por essa razão, é fundamental mudar o foco e privilegiar três princípios: a escola passa a ser o espaço da formação continuada; esta deve ter como objetivo o conhecimento do professor e dar atenção aos diversos estágios da prática dos docentes.

Os três princípios expostos no parágrafo acima seriam um primeiro passo para conceber a educação dentro do diapasão da reflexividade crítica. Essa reflexividade é imprescindível para avaliar metodologias de ensino e reposicionar a identidade dos professores. Candau, segundo Mizukami (2010) sugere temas para a formação continuada. A formação continuada deve tocar em assuntos políticos e ideológicos da prática docente, não se discute a relação estreita entre a cultura gerada na escola e a cultura da comunidade ao seu entorno e questões étnicas e de gênero. É necessária a:

[...] articulação dialética entre as diferentes dimensões da docência: aspectos técnicos, científicos, político-sociais, psicopedagógicos, ideológicos e e-étnico-culturais. Nesse sentido, apenas a inserção na escola não garante a prática reflexiva para a formação de professores; é preciso considerar os aspectos globais presentes nas diferentes práticas sociais que ocorrem no âmbito escolar (MIZUKAMI, 2010, p. 29).

RIBEIRO, Monica Flores de Carvalho; MARIANO, André Luiz Sena; OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira. **FORMAÇÃO DOCENTE COMO PROCESSO CONTÍNUO E ELEMENTO-CHAVE PARA PLANEJAMENTO DE TEMPOS E ESPAÇOS.**

Ter a reflexividade como prática e orientação conceitual implica a união de várias dimensões do ensino. Segundo Valli, conforme Mizukami (2010) a apresenta, docentes reflexivos baseiam suas práticas nos conhecimentos pessoais, profissionais, proposicionais e teóricos. Para isso, utilizam a racionalidade técnica e a prática reflexiva que se desdobram em seis níveis do conhecimento. Na racionalidade técnica, tem-se o nível comportamental e a tomada técnica de decisões. O primeiro refere-se às habilidades requeridas para o desempenho de um trabalho. O segundo diz respeito ao direcionamento que o professor faz das normas que são estipuladas para ele.

O aspecto prático reflexivo é a tensão e o diálogo entre o que a teoria pedagógica propõe e como se aplica na prática. Aqui existem quatro níveis. Nível Reflexão-na-Ação é a maneira como as teorias tocam e guiam as práticas de ensino. Nível Deliberativo é a reflexão sobre os impactos que as teorias têm na formação docente. Nível Personalista, em que o professor faz suas escolhas e as relações com as escolhas ocupam uma posição de destaque. Por fim, Nível Crítico, em que se analisa como o contexto social e político da educação influenciam a preparação do professor. Nesse momento a crítica é direcionada para a compreensão das causas das injustiças sociais e como buscar formas de superá-las.

Um dos caminhos para se repensar a importância da formação continuada é a fresta, apontada por Contreras, que aparece na impossibilidade de o Estado de controlar de maneira absoluta o trabalho do professor. Portanto, entende-se a formação continuada como uma forma de resistência. É o que Contreras (2012) fala sobre o Sentimento de Autonomia, que consiste em inculcar o firme propósito nos docentes para a execução de uma prática pedagógica que se oponha às exigências ideológicas e materiais sobre sua forma de ensinar.

O sentimento de autonomia, como uma prática de resistência contra a consolidação do professor como um mero executor de tarefas pedagógicas, o que vale dizer, um cumpridor das ordens dos órgãos que normatizam a prática educativa, liga-se fortemente ao conceito de autonomia construída do pensador João Barroso (apud CONTRERAS, 2012). De acordo com Contreras, Barroso aponta que não podemos falar em autonomia dos indivíduos em abstrato, essa sempre se dá quando os trabalhadores estão desempenhando suas funções dentro de uma organização. A organização estabelece relações externas, com o governo e comunidade ao redor e relações internas, no sentido de que as organizações possuem uma dinâmica no seu dia a dia organizacional que permite ou não o cumprimento do que se espera dela.

RIBEIRO, Monica Flores de Carvalho; MARIANO, André Luiz Sena; OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira. **FORMAÇÃO DOCENTE COMO PROCESSO CONTÍNUO E ELEMENTO-CHAVE PARA PLANEJAMENTO DE TEMPOS E ESPAÇOS.**

A escola não pode ser vista como uma unidade de produção, mas sim como uma construção social e política, dentro de uma confluência de dependências e interdependências que os participantes das unidades escolares estipulam entre si. Essa negociação permanente é que possibilita a estruturação da participação individual dos professores em razão das metas coletivas e próprias. Falar de autonomia, ainda na linha do pensador português, é a junção das lógicas políticas, administrativas, profissionais e pedagógicas. A articulação entre essas diversas variáveis é que abre espaço à construção da autonomia. Importante ressaltar que a autonomia não é a autonomia do professor isoladamente, nem a dos pais, nem dos gestores. Nesse sentido, governo, professores, comunidade, dialogicamente constroem um espaço (escolar) onde a autonomia vai se construindo e modelando o fazer de cada uma dessas instâncias.

Mas, para a consolidação desse processo é fundamental que ocorram três formas de intervenção, são elas:

Promover na escola uma cultura da colaboração e de participação entre todos os que asseguram o seu funcionamento, incluindo a própria definição e a realização dos objetivos organizacionais. [...]

Desenvolver nas escolas formas diversificadas (individuais e colectivas) de liderança, sem a qual não se podem empreender os difíceis e complexos processos de coesão necessários a que a escola se constitua como um *sujeito social coerente* e encontre o *justo equilíbrio entre as diversas referências que pode inspirar a acção educativa* [...].

Aumentar o conhecimento, por parte dos próprios membros da organização, dos seus modos de funcionamento e das regras e estruturas que a governam. Esta aprendizagem organizacional (*da e pela* organização) constitui um instrumento necessário para que os actores de uma organização conheçam, o seu próprio campo de autonomia e o modo como está estruturado (BARROSO apud CONTRERAS, 2012, p. 11, grifos do original).

Este último ponto - aumentar o conhecimento dos membros da organização - corrobora o que se vem dizendo sobre a importância da formação continuada. Entendendo-a como a possibilidade de abrir caminho para a prática reflexiva, é um instrumento que a escola não pode abrir mão. Pode representar - e é importante frisar aqui, uma possibilidade plausível - a construção da autonomia dos professores, mesmo que relativa, uma arma na luta para a mudança no processo educacional e na organização escolar. O sentimento de autonomia gerado na própria escola, com a formação continuada dos professores, ressignificando suas experiências, valores e conhecimentos adquiridos na formação inicial, dialogando com governo

RIBEIRO, Monica Flores de Carvalho; MARIANO, André Luiz Sena; OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira. **FORMAÇÃO DOCENTE COMO PROCESSO CONTÍNUO E ELEMENTO-CHAVE PARA PLANEJAMENTO DE TEMPOS E ESPAÇOS.**

e comunidade, talvez seja a concretização do sonho de uma escola que seja erguida como construção social por sujeitos sócio-culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecer a escola como *locus* para a formação continuada é supri-la com verbas que permitam investir em componentes formativos que tenham uma articulação com o que é vivenciado na escola, não deixando sob a responsabilidade somente do professor buscar cursos e se deslocar para outros espaços para dar continuidade na sua formação. Significa, ainda, discutir as possibilidades de formação na escola, de acordo com o que o grupo sente necessidade em termos de conhecimentos, sejam teóricos ou práticos.

A educação está indissociavelmente ligada à política. Todo ato pedagógico é uma negociação entre diversos interesses envolvidos. Além disso, nenhum sistema educacional está imune às interferências dos órgãos reguladores. Entretanto, em que pese essa determinação, a escola e comunidade, juntas, devem buscar caminhos para que cada vez mais o ensino se aproxime da realidade dos estudantes. Uma das maneiras é a formação continuada, como este trabalho vem discutindo. Não podemos culpabilizar os professores pelas mazelas educacionais, contudo, não devemos ser cair na vitimização absoluta, cruzar os braços e esperar que o Estado supra - como é o desejado - da maneira mais completa possível, as necessidades das escolas. A culpabilização e vitimização, à espera da boa vontade estatal, são dois processos que impedem que se faça algo aqui e agora.

Formar continuamente pressupõe estar sintonizado com as necessidades da sociedade. Cada sociedade cria seu ideal de ser humano e a educação é a instituição que prepara o ser humano para cumprir as exigências da sociedade. Temos um longo caminho a percorrer, mas já percorremos longo trecho e conquistamos mudanças significativas. Evoluiu-se nas legislações acerca da formação continuada, bem como boa parte dos docentes entendem a importância e urgência dessa formação constante. Mas ainda falta muito para chegarmos a um ponto em que a literatura entenda ser o modelo adequado de formação continuada que se implante na prática, se é que tal modelo possa ser viável nas condições concretas que temos hoje.

RIBEIRO, Monica Flores de Carvalho; MARIANO, André Luiz Sena; OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira. **FORMAÇÃO DOCENTE COMO PROCESSO CONTÍNUO E ELEMENTO-CHAVE PARA PLANEJAMENTO DE TEMPOS E ESPAÇOS.**

Este trabalho pretende ser mais um esforço para fazer com que as discussões sobre a importância da formação continuada reconheçam, cada vez mais, que aprender a ser professor é processo contínuo e deve ser feito, preferencialmente, a partir do chão da escola. Desse modo, ao se fazer a partir da realidade concreta dos sujeitos envolvidos, é possível que essa formação se torne uma atividade permanente na construção da escola que sirva de fato aos interesses e às necessidades da escola, de sua comunidade, com vistas à construção de uma sociedade mais igualitária e na qual a docência possa ser, de fato, uma profissão reconhecida e valorizada.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Revista Brasileira de Educação, n.19, jan/abr. 2002, p.20-28.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial, Brasília, 1996.

CANÁRIO, Rui. **A Escola: o lugar onde os professores aprendem.** Portugal: Universidade de Aveiro,1997. (Anais do I Congresso Nacional de Supervisão na Formação)

CANDAU, V.M.C. Formação Continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A.M.M.R.; MIZUKAMI, M.G.N. (orgs). **Formação de professores: tendências atuais.** São Carlos, EDUFSCar, 1996.

CONTRERAS, José. A autonomia de Professores. São Paulo: Cortez, 2012.

FULLAN, M. (1999). Charges forces: te sequel. Philadelphia, PA: Falmer Press. In: MIZUKAMI, M.G.N. (orgs). **Formação de professores: tendências atuais.** São Carlos: EDUFSCar, 1996. p.139-152.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicolleti. Formação de Professores: concepção e problemática atual. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicolleti et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EDUFSCar, 2010. p.11-45.

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

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho Docente. In: OLIVEIRA, Dalila A.; Adriana M.C.; VIEIRA, Livia M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2010.

RIBEIRO, Monica Flores de Carvalho; MARIANO, André Luiz Sena; OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira. **FORMAÇÃO DOCENTE COMO PROCESSO CONTÍNUO E ELEMENTO-CHAVE PARA PLANEJAMENTO DE TEMPOS E ESPAÇOS.**

SCHÖN, D. A. The reflective practitioner: how professionals think in action. In: MUZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Escola e Aprendizagem da Docência** – processos de investigação e formação. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2010. p. 11-45.

TORRES, R.M. (1999). Nuevo rol docente: qué modelo de formación, para qué modelo educativo? In: FUNDACIÓN SANTILLANA. **Aprender para el futuro. Nuevo marco de la tarea docente.** Madrid: Documentos en Debate, p. 99-112.

ZEICHNER & LISTON In: MUZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Escola e Aprendizagem da Docência** – processos de investigação e formação. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2010, p. 11-45.

Recebido em 22/02/2023

Aprovado em 28/03/2023