

## **Formação Continuada: para quê?**

**Elisabete Andrade**

*Universidade Regional do Noroeste do estado do Rio Grande do Sul UNIJUÍ,  
Ijuí, Brasil*

**Helena Copetti Callai**

*Universidade Regional do Noroeste do estado do Rio Grande do Sul UNIJUÍ,  
Ijuí, Brasil*

**Sérgio Claudino Loureiro Nunes**

*Universidade de Lisboa, UL, Portugal*

### **Resumo**

O estudo traz contribuições acerca da formação continuada de professores que atuam no Estado do Rio Grande do Sul – Brasil. Traz também algumas análises preliminares sobre o processo de formação contínua em Portugal tendo como fonte de estudos o desenvolvimento de investigação iniciada em julho de 2012, em virtude da realização do *doutorado sanduíche* na Universidade de Lisboa. As análises buscam entender como os docentes compreendem o processo de formação continuada e qual importância atribuem a estes momentos. As reflexões partem do princípio de que para ter possibilidades de educar crianças, jovens e adultos, no sentido de promover a cidadania, faz-se urgente a necessidade de constituir-se professor/a a partir desta perspectiva formativa. O estudo mostra que a questão formativa dos sujeitos envolvidos no processo educativo acaba por ser secundária, diante das relações de poderes e saberes que circulam no cotidiano e terminam por “desviar” o foco voltado à promoção da cidadania, prevalecendo práticas formativas pautadas numa racionalidade instrumental. O título deste trabalho revela um pouco do sentimento dos docentes que participam da pesquisa. A pergunta: “Formação continuada: para quê?” nada mais é do que o reflexo de um processo que parece fragmentado e descontextualizado, vinculado a processos impositivos, o que vai de encontro à proposição de mediação do conhecimento numa perspectiva de promoção da cidadania. As problematizações e teorizações acerca dos processos formativos de professores/as têm sido um tema de interesse pessoal, considerado relevante por envolver relações que transcendem o processo de ensinar e aprender na escola, mas que também refletem no social, no político, no econômico e na cultura. Por ser considerado um processo complexo merece atenção e reflexões que possam indicar caminhos de superação desta falta de sentido demonstrado pelos sujeitos que constituíram para este estudo, que, aliás, pode não ser privilégio apenas deste grupo de pesquisa, que constitui uma pequena parcela de professores/as que podem estar representando um alerta para que se olhe com mais atenção para o processo formativo em todos os níveis de ensino. E, para que acima de tudo, se olhe para os docentes e também para que eles próprios possam se olhar.

*Palavras-chave: Docência, Formação continuada, Cidadania, Conhecimento, sentido.*

*Eixo temático: Promoção da cidadania com Mediação do conhecimento*

O tema ao qual nos propomos pensar tornou-se instigante e inquietante a partir da pergunta “Formação Continuada: para quê?” expressada no título desta escrita. Ressaltamos que esta pergunta surgiu dos próprios docentes, quando em pesquisa realizada no Brasil entre os anos de 2003 e 2007, ao falar sobre este processo formativo, os docentes perguntam-se: “Para quê?” “Qual sentido”? Os questionamentos dos/as docentes geraram ainda mais interesse em estudar esta temática, o que levou no ano de 2011 ao ingresso no curso de Doutorado em Educação nas Ciências na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ/Brasil, tendo pesquisado esta temática em Portugal desde julho de 2012 em virtude da realização do *doutorado sanduíche* na Universidade de Lisboa – UL.

As reflexões que propomos incitar partem do princípio de que o processo formativo dos docentes influencia o processo formativo dos estudantes, sejam crianças, jovens ou adultos. Independentemente do nível ou ciclo de ensino que o docente atua é relevante dar a devida atenção ao processo formativo pois, se entendemos imprescindível a articulação do processo formativo com a produção de conhecimentos numa perspectiva de promoção da cidadania, é antes necessário que os docentes sejam desafiados a produzir conhecimentos pautados nesta lógica, já desde a formação inicial. E mais relevante ainda é que este processo seja continuado.

Freire (1997) nos ensina que “não nascemos professores de uma hora para outra, nos tornamos professores”. Este processo de constituição da docência envolve a formação inicial e continuada. No que se refere à formação inicial a necessidade formativa é evidente. No que se refere à formação inicial pautada na promoção da cidadania temos avançado, porém ainda com práticas formativas pontuais, localizadas em espaços-tempos restritos, por vezes acentuadas em práticas individuais de docentes que já se deram conta desta necessidade.

O que preocupa, considerando a relação entre conhecimento e cidadania é que esta articulação acaba não sendo efetivada como uma prática coletiva. Ainda há falta de vínculos entre os programas curriculares, institucionais e de políticas públicas mais abrangentes que normatizem e que possam vir a garantir que o conhecimento seja produzido numa perspectiva cidadã, que garanta autonomia aos sujeitos envolvidos no processo de ensinar e de aprender.

Ao falarmos em formação continuada a problemática é agravada, pois nos deparamos constantemente com o questionamento: para quê? Entendemos que esta pergunta existe e persiste, não ingenuamente e nem por acaso. É um processo que revela problemas das especificidades que envolvem o processo histórico de formação de professores, não apenas no Brasil. As análises preliminares do estudo em desenvolvimento mostram que o processo formativo desenvolvido em Portugal pode estar revelando problemáticas comuns aquelas apresentadas pelos estudos desenvolvidos no Brasil. A partir da análise do discurso dos docentes com quem temos realizado entrevista e estabelecido diálogos, é perceptível o distanciamento entre teoria e prática, aspecto que pode ser considerado uma das raízes dos

problemas que desafiam as várias instâncias, sejam, administrativas, pedagógicas ou normativas.

Em Portugal a publicação do Decreto – Lei nº 249/92 que aprovou o Regime Jurídico de Formação Contínua é percebido como um marco importante. De acordo com Santos (2009, p.15):

O Regime Jurídico de Formação Contínua (RJFC) instituído pelo Decreto nº 249/92, de 9 de novembro, estabeleceu a arquitetura organizativa do sistema da formação contínua em moldes que, em muitos aspectos essenciais, mantiveram a sua pertinência ao longo do tempo, continuando plasmados na actual formulação do quadro jurídico.

O Regime Jurídico de Formação Contínua - RJFC sofre algumas alterações no ano de 1994 e 1996, porém, as bases continuam assentadas nas proposições iniciais expressas na primeira versão do Decreto-Lei publicado em 1992. De acordo com Formosinho (2011) as bases nas quais o documento foi criado consideram a expansão da escola de massas, o desenvolvimento do exercício da docência e a consolidação da concepção da formação profissional como processo ao longo da vida, aspectos que continuam evidenciados no documento em vigor.

As análises preliminares da investigação iniciada em julho de 2012 mostram que o Ministério da educação/Portugal teve em 1992 a preocupação de regulamentar o processo de formação continuada de professores. Percebeu também a necessidade de revisão do regramento jurídico e criação de um órgão denominado Conselho Científico-Pedagógico de Formação-Contínua, este com a responsabilidade de normatizar, criar, avaliar, formalizar e legitimar o processo de formação continuada de professores.

As iniciativas do Ministério da Educação/Portugal no que diz respeito a formação continuada foram e são relevantes para a organização e a sistematização do processo formativo dos/as professores/as. Por outro lado, as entrevistas que vem sendo realizadas com docentes em Portugal, e também os contatos com os Diretores dos Centros de Formação de Professores estão mostrando limitações e fragilidades principalmente no que se refere aos sentidos de toda esta regulamentação. O que nos leva a constatar que o questionamento “*para quê?*” pode não ser privilégio dos docentes brasileiros.

Em recentes entrevistas realizadas no período de setembro a novembro de 2012 com professores e com Diretores dos Centros de Formação de Professores em Portugal temos percebido, de um lado, a crença no processo formativo regulamentado pelo Ministério da Educação, a defesa da proposta, inclusive salientando a abertura sugerida pelo documento legal quando possibilita a realização do processo de formação continuada em diversas modalidades, tais como: cursos, seminários, oficinas, círculos de estudos.

Por outro viés, ouvimos também o descrédito da proposta sendo salientado pelos professores/as entrevistados/as que “o processo de progressão na carreira está congelado”, ou ainda, “as formações oferecidas não são subsidiadas pelo Ministério da Educação, temos que pagá-las”. É relevante a análise de um professor quando afirma que o processo formativo apresenta “bases falsas”, segundo o docente, a formação que tem sido dada nem sempre corresponde de fato às necessidades que as escolas e os professores possuem. Então, este

processo atual pode não estar contribuindo para melhoria da qualidade do trabalho docente, em vista desta percepção.

As contradições apresentadas pelos docentes acabam pondo em causa o aspecto normativo que fundamenta o processo de formação continuada em curso. A redação do Regulamento Jurídico de Formação Contínua deixa claro o caráter de “regulação” e de “avaliação”. Esta regulamentação, entendida como necessária, pode estar qualificando o processo, considerando que inicialmente as propostas são avaliadas e autorizadas ou não. Caso seja autorizada, após a realização também é avaliada. Se este processo for realizado de forma comprometida, parece ser uma oportunidade formativa interessante.

No que diz respeito ao procedimento avaliativo, nos perguntamos se permitem análises, problematizações sobre o processo de formação contínua, se possibilitam avanços no sentido de qualificar os processos formativos ou são simplesmente instâncias de controle e regulamentação do sistema? A questão que apresentamos para análise vai ao encontro da questão apresentada pelos docentes que participam do estudo: “Para quê?”. Quando tomamos este tema como parte das problematizações que nos envolve profissionalmente também perguntamos qual o sentido e a questão apresentada pelos docentes passa a ser nossa própria pergunta.

No Brasil a legislação que regulamenta a formação continuada de professores é expressa pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O título VI – “Dos profissionais da educação” no Artigo 62 define:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério;

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

O Artigo 63 do referido capítulo da Lei 9394/96 estabelece que os institutos superiores de educação manterão programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. E ainda, de acordo com o Artigo 67, os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, o aperfeiçoamento profissional continuado, contando com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

A regulamentação do processo de formação continuada expressada pela legislação do Brasil demonstra fragilidades em diversos aspectos. Um dos principais, segundo nossa análise, consiste no pouco esclarecimento sobre o que vem a constituir legalmente a formação continuada. Há uma abertura para diversas possibilidades formativas, estas consideradas e amparadas pelo Ministério da Educação. Porém, também leva a pensar que “tudo pode” e ao mesmo tempo “nada” está esclarecido e efetivamente legitimado.

Na escrita do artigo “Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década”, publicado na Revista Brasileira de Educação, Gatti (2008) afirma que no Brasil há dificuldade de precisar o conceito de formação continuada, pois:

Ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional (GATTI, 2008. p. 57).

O estudo sobre o processo de formação continuada que vimos realizando no Brasil desde 2003 corrobora a problemática acentuada por Gatti (2008). Entendemos que em termos de análises preliminares, no Brasil, esta é uma questão fundamental que carece de aprofundamento e talvez a experiência de Portugal, em termos de regulamentação pode estar ajudando a pensar outros caminhos que possibilitem esclarecer e fortalecer o sistema que regulamenta a formação continuada no Brasil.

Por outro lado, compreendemos que o foco dado pelo Regulamento Jurídico de Formação Continua em Portugal apresenta um excesso de procedimentos burocráticos que acaba por tornar o sistema rígido, o que limita a possibilidade de abertura a outras modalidades formativas, para além daquelas que são claramente evidenciadas pela legislação vigente.

Com isso, queremos afirmar que podem ser possíveis outros caminhos, que não sejam tão abertos quanto os apresentados pela legislação brasileira e nem tão fechados como os apresentados pela regulamentação portuguesa. Um caminho que podemos inicialmente denominar de “caminho do meio”. Um caminho que supere a relação dicotômica entre teoria e prática, ou seja, entre aqueles a quem é dado o direito de pensar e por isso, detêm o conhecimento, e por outro lado, aqueles que são visto como meros executores de tarefas. Freire afirma que, além do saber técnico, a cidadania envolve também, a luta política:

É reacionária a afirmação segundo a qual o que interessa aos operários é alcançar o máximo de sua eficácia técnica e não perder tempo com debates "ideológicos" que a nada levam. O operário precisa inventar, a partir do próprio trabalho, a sua cidadania que não se constrói apenas com sua eficácia técnica, mas também com sua luta política em favor da recriação da sociedade injusta, a ceder seu lugar a outra menos injusta e mais humana (FREIRE, 1997, p.114).

Historicamente o conhecimento tem sido visto como privilégio de uma minoria de pessoas, consideradas “iluminadas”. Este conceito de conhecimento tem raízes centradas numa concepção metafísica, em que a produção de conhecimento é válida quando passível de comprovação, quando revela uma verdade. O processo de formação continuada vivenciados ao longo dos tempos tem sido pautado por esta visão de conhecimento. As formações têm estado mais preocupadas com aspectos pragmáticos do que teóricos e conceituais. O que mostra dificuldade de superar as bases de uma racionalidade instrumental que deu origem as práticas educativas, que originalmente estiveram mais preocupadas com a rápida qualificação de mão-de-obra para ingresso no mercado de trabalho, do que efetivamente com o processo formativo numa perspectiva de promoção da cidadania.

Porém, de acordo com Mizukami (2002), os desafios de uma escola de massas obrigam a superar a concepção de que o saber escolar é um conjunto de conhecimentos eruditos, aderindo a uma perspectiva mais complexa, de que a formação do cidadão se materializa nas instâncias democrática, social, solidária, igualitária, intercultural e sócio-ambiental. No livro *Política e educação*, Freire nos lembra o que é cidadania:

*[...] Se faz necessário, neste exercício, lembrar que cidadão significa indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado e que cidadania tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão (2001, p.45).*

Para Freire é possível que o processo formativo esteja alicerçado em valores que contemplem a autoria e a autonomia, para tanto, é necessário o envolvimento político dos docentes. O desenvolvimento da capacidade de discernimento sobre os direitos e deveres tanto como pessoa, quanto como profissional é aspecto importante para o processo de tomada de consciência da própria condição de cidadão e de exercício da cidadania na/para formação.

A preocupação com a pessoa do/a professor/a é central na reflexão educacional e pedagógica, pois a formação continuada depende também, do trabalho de cada um. Não basta que haja “regulamentos” e “normatizações” que digam o que deve ser feito, é antes, necessário o envolvimento pessoal e coletivo dos docentes para que no exercício da profissão possam vir a legitimar e qualificar os preceitos legais. De acordo com Marques (2000):

Enquanto sujeito que aprende, constituído pelo que aprende, o homem não pode desvincular o que faz no mundo daquilo que faz de si mesmo, por sua capacidade de reflexão. Na articulação dessas duas instâncias - o eu e o mundo - consiste a capacidade de reflexão, isto é, a posse de seu saber sobre si mesmo e seu mundo (MARQUES, 2000, p. 41).

Nessa perspectiva, mais importante do que formar, é formar-se; todo conhecimento é autoconhecimento e toda formação é autoformação. Por isso, o processo formativo inclui o indivíduo, com suas singularidades e afetos. A educação é algo que pertence ao próprio sujeito e se inscreve num processo de *ser* (nossas vidas e experiências, nosso passado) e num processo de *ir sendo* (nossos projetos, nossa ideia de futuro). É uma conquista feita com a ajuda de outros componentes indissociáveis do processo formador: os mestres, os livros, as aulas etc. Mas, acima de tudo, pressupõe trabalho e dedicação pessoal (MARQUES, 2000).

A formação para o exercício da docência pode ser vista como um ciclo que abrange a experiência do docente, tanto na condição de aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão), ou ainda, como titular (formação continuada). Esse processo somente culminará com a constituição de um professor (a) capacitado a exercer seu poder em benefício do saber e do sujeito “aprendente”, se estiver aliado a um esforço de reflexão permanente, haja vista que só uma reflexão sistemática e continuada é capaz de promover a dimensão formadora da prática.

Muito embora reconhecemos que tenha havido uma verdadeira revolução nesse campo nos últimos vinte anos, a educação que se almeja ainda precisa de aperfeiçoamento. Fato é que existe uma certa incapacidade, ou até mesmo uma certa aversão em colocar em prática concepções inovadoras. As instituições ficam fechadas em si mesmas, ora por um academicismo excessivo, ora por um empirismo tradicional. O equilíbrio entre inovação e tradição é difícil, em razão de que a mudança na maneira de ensinar tem de ser feita com consistência e baseada em práticas de várias gerações, consubstanciadas no resgate das experiências pessoais e coletivas como forma de evitar a tentação das “modas” pedagógicas.

Ao mesmo tempo, a mera reprodução de práticas de ensino sem espírito crítico ou esforço de mudança carece de uma maior reflexão crítica. É importante estar aberto às novidades e procurar diferentes formas de trabalho, mas sempre partindo de uma análise de crescimento individual e coletiva das práticas. Existem muitas dificuldades (resistências) em fazer as mudanças necessárias para emergir uma possível transformação pessoal e coletiva das práticas. O que acontece em geral são experiências, muitas vezes passageiras, assentadas em movimentos periódicos que, passados ou realizados, não valem mais e não são reincorporadas às dinâmicas escolares.

Novas práticas de ensino só nascem com a recusa ao individualismo. Historicamente, os docentes desenvolveram identidades isoladas, avessas a uma dimensão de grupo, de modo a rejeitar o corporativismo (associativismo) e afirmar a existência de um coletivo profissional. Por outro lado, acreditamos que a capacitação adequada do profissional passa pela participação nos planos de regulação do trabalho escolar, de pesquisa, de avaliação conjunta e de formação continuada, a fim de permitir a partilha de tarefas e de responsabilidades. As equipes de trabalho, por sua vez, são fundamentais para estimular o debate e a reflexão.

Diante disso, a escola precisa mudar institucionalmente. O desenvolvimento pessoal e profissional depende muito do contexto em que se exerce a atividade. É requisito para essa mudança que todo professor veja a escola não somente como o lugar onde ele ensina, mas onde também aprende. A atualização e a produção de novas práticas de ensino só surgem de uma reflexão compartilhada entre os(as) colegas. Essa reflexão tem lugar na escola e nasce do esforço de encontrar respostas para problemas educativos, tudo sem cair em meras afirmações retóricas. E nada disso acontecerá se as condições materiais, salariais e de infraestrutura não estiverem devidamente asseguradas.

O debate sobre a formação continuada de professores é indissociável das políticas de melhoria das escolas e de definições de uma carreira digna e prestigiada. Experiências passageiras não são suficientes para garantir a qualidade do ensino. O comprometimento com a educação como sendo uma prática social e humana pode ser o ponto de partida para possíveis mudanças, normativas e profissionais, na maneira de conceber as instituições educativas e os sujeitos que a constituem.

Diante destas preliminares e breves considerações acerca da investigação das características atuais dos sistemas de formação continuada tanto no Brasil, quanto em Portugal, torna-se possível perceber que a normatização ou o regramento relacionado à formação continuada de professores é uma medida necessária para que o processo formativo seja melhor desenvolvido na prática da professoralidade, entretanto, tal mecanismo não se sustenta por si só, sendo necessário o efetivo envolvimento dos/as docentes na produção do conhecimento, disponibilizando suas contribuições pessoais e profissionais para êxito do processo educativo. Para isso, é necessário uma estrutura democrática que possibilitem e demandem as atividades fundadas nas experiências pessoais, cidadãs, políticas dos sujeitos que fazem parte deste sistema.

Outro sim, o processo de formação continuada não pode ser visto do ponto de vista mercadológico, na espera e amarrado a políticas governamentais, mas desenvolvido com a finalidade de promover a melhoria do sistema de ensino e aprendizagem docente e discente.

### **Referências Bibliográficas**

- BRASIL, Ministério da Educação. *Congresso Nacional. Lei 9394, de 20/12/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 4ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Política e Educação*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FORMOSINHO, João. *Contributo para análise dos efeitos da formação contínua*. In: *Formação Contínua de Professores 1992-2007: contributos de investigação para uma apreciação retrospectiva*. Conselho Científico pedagógico, Porto, 2011.
- MARQUES, Mário Osório. *Formação do profissional da educação*. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2000.
- MIZUKAMI, M. G. N. et. al. (2002) - *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos, EDUFSCar.
- PORTUGAL, Ministério da educação. *Regime Jurídico de Formação Contínua. Decreto – Lei nº 249, 1992*.
- \_\_\_\_\_, Ministério da educação. *Regime Jurídico de Formação Contínua. Decreto-Lei nº 207, 1996*.
- SANTOS, Sérgio Machado dos. *Percurso da Formação Contínua de Professores: um olhar analítico e prospectivo*. Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua, Portugal, 2009.