

Formação Continuada de Professores(as): possibilidades de pensar este processo formativo à partir da análise da realidade do Brasil e de Portugal

Elisabete Andrade

Bruna Barboza Trasel

Resumo: A pesquisa de que trata este texto está inserida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Unjuí/Ijuí/RS e tem por objetivo tecer contribuições àquelas já existentes no campo de discussão da formação continuada de professores e também no intuito de produzir outras maneiras de pensar este processo formativo. O estudo foi realizado a partir do entendimento de que a formação continuada de professores/as são espaços-tempos de estudos e de reflexões que acontecem ao longo da carreira docente e que, dependendo da maneira como são organizados, podem possibilitar o aprofundamento teórico-conceitual acerca de determinadas disciplinas ou áreas do conhecimento, estar diretamente relacionado a temáticas que estejam vinculadas à prática pedagógica que o/a professor/a desenvolve no interior das salas de aula, ou, ainda, discutir temas que versem sobre a educação numa perspectiva mais global. O movimento de pesquisa esteve pautado pela abordagem qualitativa. Os dados analisados neste estudo foram produzidos a partir do entrelaçamento da pesquisa documental, da pesquisa bibliográfica e da pesquisa com a produção de dados empíricos, tendo como “objeto” de análise a realidade do Brasil e de Portugal.

Palavras-chave: Formação Continuada. Processo Formativo. Brasil. Portugal.

Introdução

Com a realização deste estudo, nos dedicamos a pensar sobre os processos de formação continuada, na tentativa de tecer contribuições àquelas já existentes e também no intuito de produzir outras maneiras de pensar este processo formativo, considerando a realidade e as necessidades educativas das comunidades nas quais a escola contemporânea da primeira metade do século XXI se insere.

Pensar acerca deste tema tem sido um processo complexo. Afirmamos isso considerando que na percepção desta análise a formação continuada de professores/as tem apresentado alguns dilemas. Os *dilemas*, os impasses apresentados para efetivação deste processo formativo, são temáticas que têm sido problematizadas por diversos estudiosos da área da educação, como Nóvoa (2009), Imbernón (2009, 2010), García (1999), Gatti e Barreto (2009), Tardiff e Lessard (2005), Day (2001), entre outros pesquisadores que se dedicam a estudar e a buscar alternativas para que a formação continuada de professores/as possa se articular com as demandas geradas *na* e *pela* prática pedagógica.

Na percepção desta análise, a realidade brasileira tem apresentado tais dilemas. Estes circulam em torno da dificuldade em definir o que vem a ser a formação continuada e quais são as modalidades consideradas pertinentes e coerentes no que diz respeito às demandas educativas, levando em conta que a legislação brasileira não as define com clareza. Os modos de organização institucional, bem como as formas de conduzir os espaços e tempos formativos, podem ser considerados mais um dos dilemas.

Outro dilema, tem a ver com a implicação pessoal de quem escolhe atuar nesta profissão, no que diz respeito ao nível de conhecimento que tem da área disciplinar na qual atua e conhecimento da própria profissão. Estas são algumas das problematizações que conduzem as reflexões que temos feito sobre formação continuada de professores/as e que levam a entendê-las em sua complexidade.

Consideramos que, por mais esforços que tenham sido feitos nos últimos vinte anos, a formação continuada pode não estar conseguindo suprimir as necessidades formativas dos professores/as, principalmente no que diz respeito aos aspectos teórico-conceituais.

Tem sido realizados investimentos por parte dos governos e autarquias (federal, estadual e municipal), porém estes ainda não conseguem garantir, na formação continuada, a produção de conhecimentos com a profundidade e a complexidade necessária para exercer a docência com a qualidade almejada. Esta problemática tem gerado a inércia por parte dos docentes, o que, conseqüentemente, pode gerar a estagnação das mudanças desejadas pela grande maioria das pessoas que se dedicam aos interesses da educação.

Os dilemas e impasses associados à formação continuada motivaram este estudo, focado na tentativa de compreender: *De onde emergem as tensões que o processo de formação continuada sugere e que condições e possibilidades formativas têm produzido em tempos contemporâneos?* Perguntamos de onde emergem as tensões por entender este contexto como uma realidade formativa preocupante, o que instiga a problematizá-la e, neste movimento, fazer a tentativa de compreender os condicionamentos e as potencialidades que este processo formativo tem produzido atualmente.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi estruturada com base num conjunto de dados produzidos a partir da integração dos seguintes instrumentos de pesquisa: a entrevista

semiestruturada, o questionário aberto, a análise documental e ainda a pesquisa bibliográfica. O campo empírico foi formado por docentes que atuam na Educação Básica e no Ensino Superior no Brasil e em Portugal.

Em Portugal a pesquisa empírica esteve pautada pela entrevista semiestruturada realizada com docentes; já no Brasil, além da realização das entrevistas semiestruturadas, também foi feito encaminhamento de questionários abertos, enviados com prévia autorização aos docentes que aceitaram contribuir com o estudo.

O processo de produção dos dados foi constituído, também, pela busca por subsídios teórico-conceituais acerca do tema, a partir do que é denominado pesquisa bibliográfica, momento em que exploramos estudos desenvolvidos por pesquisadores e também algumas obras publicadas por autores que investigam a temática que pesquisada.

A pesquisa documental foi desenvolvida a partir do estudo das políticas públicas, analisando os documentos oficiais que normatizam a formação continuada de professores/as no Brasil e em Portugal. No Brasil estudamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394 de dezembro de 1996, o Plano Nacional de Educação – 2014-2024, além dos programas de formação continuada em vigência no período de desenvolvimento da pesquisa. Em Portugal foi analisada a Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 49/2005 de 30 de agosto de 2005 e o Regulamento Jurídico de Formação Contínua. Em Portugal também foi possível conhecer a organização do órgão denominado Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua, bem como os Centros de Formação de Professores e os Centros de Formação de Professores e Associação de Escolas.

A preocupação deste processo de pesquisa esteve centrado na possibilidade de compreender como a formação continuada de professores vêm sendo delineada em tempos contemporâneos, tendo como base as três dimensões: a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa empírica. Todo material produzido com a pesquisa formou um conjunto de dados que ajudou a pensar o fenômeno pesquisado.

Um bom martelo, uma boa pá são absolutamente necessários para um trabalho de qualidade, mas, também, se necessita de um artesão habilidoso e experiente em seu uso para a obtenção de resultados qualitativamente bons. Apenas uma boa pá nas mãos de quem não desenvolveu condições e não tem uma perspectiva para seu uso não garante

um bom resultado. Aí a questão do método, que não é apenas uma questão de rotina e etapas, de receita, mas de vivência de um problema, com pertinência e consistência em termos de perspectivas e metas (GATTI, 2012, p. 58).

Ao mesmo tempo em que escreve o percurso, o artesão também escreve a si mesmo, porque se posiciona, faz escolhas, justifica as opções que foram sendo feitas. Por isso, a pesquisa não pode ser vista apenas como mera produção de dados, com instrumentos e teóricos bem-regrados e determinados, mas fruto de um processo de constituição que envolve os sujeitos, as pessoas, e estas não são determinadas, mas constituídas. “Se as condições históricas nos fazem ser o que somos, nesta hipótese seríamos instituídos; se premidos pelas condições históricas, mas não por elas determinados, nos fazemos o que somos, nesta hipótese seríamos constituídos” (GIRALDI, 2010, p. 30). No caso da constituição, entrelaçam-se técnica, estética e ética, e, sob este ponto de vista, “há um processo de constituição ao longo da vida que importa valorizar” (GIRALDI, 2010, p. 30).

Os critérios para desenvolvimento da pesquisa empírica foram os mesmo no Brasil e em Portugal. Tais critérios são destacados no Quadro Metodológico 1.

Aspectos contemplados nas entrevistas e nos questionários (Brasil e Portugal)
1. Entendimento conceitual acerca da formação continuada
2. Objetivos da formação continuada
3. Tipos de formação continuada desenvolvidos/frequentados
4. Articulação entre formação inicial e formação continuada
5. Problemas associados ao processo de formação continuada
6. Proposições e possibilidades para formação continuada

Quadro Metodológico 1 – Descrição de Critérios da Pesquisa Empírica
Fonte: Elaborado pela autora (2015).

O Quadro Metodológico 1 descreve os seis aspectos que pautaram a produção e o desenvolvimento da pesquisa empírica (entrevistas semiestruturadas e questionários abertos). É importante ressaltar que as entrevistas foram realizadas de forma flexível, tanto que, mesmo tendo os seis aspectos delineados antes da realização das entrevistas, nem sempre todos

apareceram nas transcrições e nas análises. Isso porque no decorrer da pesquisa sempre foi respeitado o diálogo que era estabelecido com os sujeitos-professores/as que estavam contribuindo com o estudo.

Um dos critérios para a escolha das pessoas que participariam deste estudo esteve pautado na experiência docente ou de pesquisa com a Educação Básica e com o Ensino Superior, não restringindo a realização da pesquisa a um determinado nível de ensino, isso por entender a necessidade de articulação entre ambos os níveis.

Outro critério foi o de também não restringir a pesquisa com docentes formados em uma determinada área do conhecimento, mas abrir as possibilidades de análises a partir da multiplicidade de vozes que compõem a área de formação dos docentes que participaram do estudo. Mais um critério foi o de não restringir a participação apenas de docentes que atuam em sala de aula, mas incluir docentes que atuam em outras áreas dentro das instituições educativas, como direção, coordenação pedagógica.

O objetivo de não ter restringido a realização da pesquisa a um determinado nível de ensino ou área de atuação profissional, se deve ao fato de querer alargar as possibilidades interpretativas do campo educativo investigado. Compreender de onde emergem as tensões que o processo atual de formação continuada e de desenvolvimento profissional sugere e que condições e possibilidades formativas têm produzido em tempos contemporâneos, foi considerado relevante não apenas para um determinado nível de ensino, como também não é visto como uma necessidade restrita a uma determinada área de formação e nem a alguma região do país, mas abrange a educação e a formação de professores de modo geral.

Este estudo, realizado com base nos critérios supramencionados, possibilitou ouvir docentes de algumas regiões do Brasil e também de Portugal. O estudo teve estas características porque partiu do entendimento de que este é um tema que sugere problematizações que circulam entre os níveis de ensino, entre as diversas áreas do conhecimento, entre as políticas públicas, entre gestores da educação, entre docentes e entre pesquisadores/as.

De acordo com Gatti (2012, p.60), “no exercício da pesquisa, certas orientações e regras existem e são úteis e necessárias como referentes de validação e plausibilidade das análises”.

Seguindo os ensinamentos de Gatti (2012), posso afirmar que os seis aspectos destacados no Quadro Metodológico 1 foram os referentes a serem considerados e tratados no decorrer da realização das entrevistas e dos questionários encaminhados aos professores/as. O diálogo esteve e se manteve aberto, visando a respeitar a perspectiva do outro e o lugar de onde fala, bem como ouvir suas preocupações e possibilidades acerca do tema investigado.

As entrevistas foram realizadas com um total de 25 profissionais; já os questionários foram encaminhados com prévia autorização para 15 professores/as, e destes recebemos o retorno de 11 docentes. Somando o número de professores/as entrevistados/as com o número de questionários que retornaram, chega-se a um total de 36 docentes com os quais se estabeleceu contato e diálogo sobre o tema pesquisado. O Quadro Metodológico 2 sintetiza esta produção.

País	Número de entrevistas semiestruturadas realizadas	Número de questionários abertos encaminhados	Número de questionários abertos que retornaram	Total de contatos realizados
Brasil	6	15	11	17
Portugal	19	—	—	19
Total Geral				36

Quadro Metodológico 2 – Processo de Produção dos Dados
 Fonte: Elaborado pela autora (2015).

No Brasil, as entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2013 e os questionários encaminhados e recebidos entre os meses de janeiro e fevereiro de 2014. Em Portugal as entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2012. Apenas duas delas foram feitas em janeiro de 2013.

Ressaltamos a importância de ter produzido os dados que configuraram esta pesquisa com base neste conjunto de instrumentos. Desta forma, tivemos a possibilidade de ampliar o campo de compreensão e de análise acerca do “objeto” investigado. Conhecer a realidade dos dois países – Brasil e Portugal – também contribuiu para desenvolver um olhar panorâmico no que diz respeito às políticas, às teorias e às práticas formativas que vêm estruturando a formação continuada e o desenvolvimento profissional de professores/as em tempos contemporâneos.

Formação Continuada de professores(as): interfaces entre Brasil e Portugal

A problemática que contemplou o desenvolvimento deste estudo esteve vinculada à necessidade de compreender de onde emergem as tensões que o processo atual de formação continuada sugere e que condições e possibilidades formativas têm produzido em tempos contemporâneos. Este entendimento tornou-se possível a partir da análise do conjunto de materiais que foram produzidos. O entrelaçamento dinâmico deste movimento de pesquisa deu corpo às problematizações que compõem este estudo e permitem fazer algumas ponderações; estas integram o processo de sistematização das aprendizagens produzidas com o desenvolvimento deste estudo, ao mesmo tempo em que também são geradoras de outras indagações e problematizações que sugerem a continuidade da pesquisa nesta área e com esta temática.

Em Portugal, depois de um ciclo de expansão quantitativa do sistema (mais escolas, mais professores, para mais alunos, na sequência do processo de democratização do acesso ao ensino, nos anos 70 e 80), os anos 90 são marcados por um outro olhar – o de melhorar a qualidade do sistema educativo. É então que se institui, como obrigatória, a formação continuada de professores. Assim, surge um sistema muito bem-definido do ponto de vista legislativo. Há um órgão único no país que acredita todos os centros de formação, sejam de associações de escolas ou de universidades, e que aprova todas as ações de formação – em um país com 10 milhões de habitantes, ou seja, 20 vezes menos que a população brasileira. Ao mesmo tempo, todos os professores são obrigados a fazer 25 horas de formação por ano. Apesar da quase exemplaridade normalística deste sistema, e na sequência de um continuado trabalho de investigação empírica, surge o problema já identificado no Brasil: a formação é desajustada das aspirações dos professores formandos, ou, pelo menos, não vai ao encontro, como se aguardaria, das suas necessidades de formação.

Este desajustamento tem causas que serão profundas e começarão, desde logo, na construção da própria identidade docente. Até que ponto muitos professores o são por uma opção pessoal, mais do que uma oportunidade profissional, após a conclusão dos respectivos cursos?

Até que ponto os professores procuram na formação continuada a âncora que nunca encontrarão, ou seja, a solução para a indisciplina e o desinteresse dos seus alunos em uma sala de aula herdada do século XIX e que pouco se confunde com as suas vivências cotidianas? Este desajustamento, todavia, também surge porque a oferta de formação é rígida em si mesma: faz-se mais em razão das oportunidades de formação (formadores e suas capacidades) do que das necessidades dos formandos. Vamos pensar num caso concreto – um município a cem quilômetros de distância de uma cidade universitária: Podem aí os professores de história, de geografia, de física, encontrar a formação adequada as suas necessidades de formação específicas? De acordo com análise dos dados produzidos com esta pesquisa, é possível afirmar que o que tem sucedido, em Portugal, é que os Centros de Formação têm apostado em formação genérica.

Em 2006 o governo português decretou que todos os docentes teriam de efetuar 2/3 da formação na sua área científica específica (português, francês, matemática, etc.), para combater esta formação generalista. Nunca, contudo, esta obrigatoriedade foi concretizada. Jamais o sistema conseguiu assegurar esta formação específica. Nesse sentido, as oficinas de formação surgem como experiências bem-sucedidas, e isso é um indicador importante. Há, porém, mais um outro indicador na legislação portuguesa de 2012: a valorização das escolas na definição das necessidades de formação. A formação deve ir ao encontro das realidades dos professores que a utilizam.

As análises que se apresentam neste trabalho evidenciam como os processos de Formação Continuada de Professores são normatizados em ambos os países – Brasil e Portugal. É possível afirmar que, mesmo tendo maneiras diferentes de regulamentar estes processos, muitas das problemáticas apresentadas pelos docentes portugueses e brasileiros acabam tendo diversos aspectos em comum. Com uma organização estrutural bem-diferente da realidade portuguesa, a situação do Brasil, em termos de oferta de formação continuada de professores, tem caminhado nesta mesma direção, deslocada dos contextos em que a prática pedagógica acontece. Assim, acaba promovendo bons momentos de reflexão sobre temas gerais da educação, porém tem deixado a desejar no que se refere às necessidades formativas específicas de cada área do conhecimento, dos níveis de ensino, dos currículos, da realidade de cada instituição, das

problemáticas de sala de aula, enfim, do cotidiano, da vida que circula no entorno dos acontecimentos e experiências profissionais oportunizados pelo exercício da docência.

Diante disso, reitera-se o reconhecimento de que a regulamentação é uma das partes do processo importante, porque marca um território, o que inclui a Formação Continuada de Professores no sistema educativo de ambos os países. Este processo, porém, se materializa pelas ações das pessoas envolvidas diretamente com a gestão destes processos, no caso de Portugal os Centros de Formação de Professores, no caso do Brasil as Universidades, Faculdades de Educação públicas, privadas, filantrópicas ou comunitárias, articulados com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Além do comprometimento dos órgãos e instituições responsáveis pela gestão dos processos de Formação Continuada de Professores, há, ainda, a responsabilidade profissional de cada docente que participa e se envolve no e com estes processos. Então, pode-se dizer que a Formação Continuada é potencializada a partir de redes de relações que se articulam, uma dependente da outra.

Retomando a problemática apresentada para desenvolvimento desta pesquisa, afirma-se que são muitas e de diversas ordens as tensões que constituem o cenário da formação continuada e do desenvolvimento profissional de professores/as. Tais tensões são situações que permeiam o dia a dia dos/as professores/as e fazem parte de um contexto social e cultural que constitui a docência, não estando localizadas apenas em uma área, em um plano ou em um determinado espaço-tempo, mas são interfaces cotidianas tensas que emergem do próprio ato de ensinar e de aprender.

Cenas do cotidiano que tensionam os processos de Formação Continuada de Professores/as

Apresentaremos a seguir, cenas cotidianas, que as tensões produzidas pelos processos de formação continuada e desenvolvimento profissional de professores/as acabam por introduzir algumas formas de compreensão do cotidiano. Estas compreensões oscilam entre o entendimento do cotidiano como um tempo absoluto e um tempo relacional; cotidiano como um tempo absoluto porque vinculado a um entendimento cartesiano, como se fosse dado ou fadado a inscrever a

docência e a formação de professores/as, bem como os processos de ensinar e de aprender em linhas retas. Aqui está centralizado o território dos ordenamentos, das normatizações, das relações de poder hierarquizadas, da centralização das decisões, do apelo a modelos formativos e pedagógicos cristalizados – eventos que circulam nos entretempos em que a docência acontece. A compreensão do tempo relacional não está isenta dos ordenamentos, das relações de poder, etc., mas as percebem num processo dialógico. Isso sugere o entendimento de que há movimento, há desejo e, por isso, há vida em potência. Este entendimento desobstrui as relações e abre espaço-tempo para a criação de novas maneiras de entender o cotidiano e o próprio processo formativo.

A formação continuada de professores/as está envolvida por este paradoxo e é por ele produzida. O processo de sistematização dos conhecimentos elaborados a partir dos eventos formativos é o que é possível de ser capturado em meio a estas compreensões do cotidiano e da vida que nele acontece; compreensões carregadas por sentidos pessoais e profissionais que as pessoas constroem no decorrer da vida e da carreira profissional. A seguir é apresentado cinco cenas cotidianas que tencionam os processos de formação continuada e de desenvolvimento profissional de professores/as. Tais cenas cotidianas foram formuladas com base no movimento de pesquisa que conduziu este trabalho e expressam o entendimento construído com base neste contexto analítico.

Cena Cotidiana 1: fragilidade na constituição dos conhecimentos teórico-conceituais ainda na formação inicial de professores/as. Uma cena que mostra a dificuldade que os cursos de formação inicial de professores/as têm apresentado para formalizar teorias e conceitos que precisam ser formulados neste período inicial da formação. Têm sido oportunizados estudos, leituras, reflexões; enfim, uma série de práticas formativas que tentam dar o suporte teórico-conceitual ao professor/a que está em processo de formação, porém tem havido alguns desencontros. O processo de apropriação e elaboração conceitual tem sido insuficiente para dar a necessária sustentação à docência como profissão.

Cena Cotidiana 2: fragilidade na constituição dos conhecimentos didático-pedagógicos e metodológicos ainda na formação inicial de professores/as. A formação inicial de professores/as tem apresentado algumas fragilidades e estas estão relacionadas a dificuldades centradas naquilo que pode ser considerado o eixo central do processo formativo – aspectos didático-pedagógicos e

metodológicos – a ênfase dada carece de um movimento de fortalecimento e vínculo estreito com a realidade educativa.

Cena Cotidiana 3: formação continuada como compensatória. Neste contexto de constatação de algumas fragilidades, ainda na formação inicial de professores/as, a formação continuada acaba tendo de assumir o papel de compensar estas possíveis lacunas, ou seja, tentar dar o suporte teórico-conceitual, didático-pedagógico e metodológico que a formação inicial pode ter deixado em aberto. Por isso, todos os investimentos feitos na formação continuada de professores/as parecem insuficientes e, neste contexto, realmente o são, pois o foco do problema não está exatamente localizado na formação continuada; envolve todo um contexto que vai desde o perfil das pessoas que ingressam nos cursos de formação de professores/as, bem como os motivos que as levam a optar pela licenciatura, até as concepções de educação, de sociedade e de cultura que permeiam os processos de formação inicial de professores/as. Todos os esforços são válidos, mas, como afirma Santos (1997, p. 283): “os problemas considerados fundamentais estão na raiz das nossas instituições e de nossas práticas”. Somente será possível reinventar, criar, produzir outras formas de conceber e de desenvolver a docência fazendo os enfrentamentos que forem necessários, seja em âmbito de reformas políticas, ou, principalmente, no que diz respeito às necessidades de reestruturação de ordem organizacional e pessoal.

Cena Cotidiana 4: dificuldade de articulação dos processos de formação continuada com a prática pedagógica. Este cenário de falta de articulação entre teoria e prática é uma constante tensão. Com os processos de formação continuada e desenvolvimento profissional de professores/as não têm sido diferente, tanto que esta pesquisa mostra que a modalidade de formação continuada em forma de oficina é a que vai mais ao encontro das preferências dos professores/as, justamente por tentar aliar aspectos teóricos e práticos. A compreensão que se tem da teoria ainda beira o senso comum, e tem se restringido a algo inatingível e restrito a determinadas pessoas e situações, o que torna cada vez mais difícil a articulação com a prática pedagógica, pois parte do princípio da separação e da diferenciação.

As tensões que emergem do cotidiano, destacadas anteriormente, culminam na Cena Cotidiana 5: dificuldade em abarcar as diferenças e potencializar os sujeitos-professores/as a produzirem-se com criatividade e autenticidade. O produto destas tensões retrata os cenários que nos habituamos a ver, viver e sentir, um cenário em que as repetições e as separações estão sendo

naturalizadas, em que o conhecimento profundo do conteúdo e da profissão se torna secundário e abre espaço-tempo para um acolhimento social (LIBÂNEO, 2013a) que tem precarizado o ensino e a formação de professores/as. É urgente recuperar a potência criativa e criadora que constitui a docência. Essa é uma responsabilidade compartilhada entre os/as professores/as, entre as instituições educativas e entre as esferas governamentais. Para tanto, entendemos que o cotidiano carece de um olhar mais sensível e atento aos detalhes formativos dele gerados e que são incorporados pelos professores/as, mesmo que inconscientemente. Os professores/as são capturados pelo cotidiano e também o capturam. Este processo pode ser formativo e promover o desenvolvimento profissional de professores/as, mas também pode estabelecer um tipo de relação em que se prima por manter o *status quo*. Manter o *status quo* pode não ser um problema, mas é preciso estar atento para que esta manutenção esteja articulada com princípios que valorizem e potencializem as pessoas, a produção de conhecimentos, o ato criativo e a autenticidade de pensamentos e de práticas pedagógicas.

Neste contexto, o papel da coordenação pedagógica assume também outros modos de exercício da profissão e da função, pois é responsável por problematizar este cotidiano e propor situações em que a vida da instituição e o conhecimento por ela produzido possam ser questionados, aprofundados e sistematizados.

Em consonância com essa premissa, mencionamos que o trabalho do Gestor Escolar/Coordenador Pedagógico tem por finalidade proporcionar os momentos de discussões, reflexão e de busca por resolução das problematizações. Nos últimos anos têm se intensificado os espaços/tempos de formação continuada nos contextos escolares, indicando que a melhor forma de avançar na efetivação de uma escola de qualidade, perpassa pela formação e ressignificação de saberes daqueles que concretizam o processo de educação formal.

A produção de uma cultura formativa pode ter por base fundamentos gerados a partir do próprio contexto em que a docência acontece, porém, antes, é necessário que se desenvolva a capacidade interpretativa do cotidiano. Esta capacidade de elaboração e de interpretação do cotidiano é possível quando há referenciais que dão sustentação a esta complexa relação. Estes referenciais começam a ser construídos na formação inicial e ganham sustentação na medida em que se adentra o campo profissional.

Diante de tal panorama, Imbernón (2010, p. 94) ratifica a ideia de que os coordenadores pedagógicos enquanto formadores necessitam superar algumas condições apontando mudanças, mencionando que “o formador deve assumir cada vez mais o papel de um colaborador prático em um modelo mais reflexivo, no qual será fundamental criar espaços de formação, inovação e pesquisa [...]”. Assim, propiciando a problematização do cotidiano escolar, buscando o efetivo avanço nas práticas educativas.

É neste momento que a formação continuada assume papel relevante neste processo formativo que é constante. Isso é possível a partir da incorporação de uma estética do cotidiano, o que sugere um compromisso consigo e com o outro; uma postura sensível aos acontecimentos que constituem o dia a dia e que podem ser formativos.

As formações que acontecem em âmbito externo, em formatos como palestras, conferências, congressos, seminários, etc., terão caráter formativo se forem contextualizadas com a realidade na qual a docência acontece, caso contrário trarão, sim, alguns subsídios para que o professor/as possa pensar a educação, a prática pedagógica, a escola, etc., porém com probabilidade de interferir pouco no seu jeito de ser e de desenvolver a docência; isso por não estar diretamente relacionado às problemáticas geradas pelas experiências desencadeadas pela própria atividade docente.

Algumas das tensões que emergem dos processos de formação continuada e desenvolvimento profissional de professores/as, poderão ser amenizadas por intermédio da efetividade de políticas públicas planejadas em âmbito federal, estadual ou municipal aliadas à iniciativa dos próprios docentes e das instituições em que atuam. O processo formativo, no entanto, envolve uma série de fatores de ordem pessoal, organizacional e profissional que tensionam a vida e a profissão. A vida, a profissão, a formação é este constante ir e vir – devir –; melhoramos em alguns aspectos, mas sempre há uma sensação de incompletude; uma sensação de que poderíamos ser ainda melhores e isso é viver, isso é trabalhar, isso é estar aberto aos acontecimentos.

Considerações Finais

As contribuições deste estudo consideram a necessidade de produzir uma cultura formativa em que os docentes sintam-se e sejam vistos socialmente como intelectuais, que, para além de dominarem técnicas de como ensinar, também tenham condições de pensar criticamente sobre tais práticas e tais técnicas, produzindo continuamente, de forma autônoma, responsável e ética, sua formação e sua profissão. Reconhecendo que para isso é necessário priorizar uma estrutura política e institucional que garanta esta possibilidade.

Para que seja possível um redimensionamento teórico-conceitual acerca da Formação Continuada de Professores, é necessário um envolvimento ético e estético¹ com a profissão. De acordo com Hermann (2005, p. 10), “pela educação e cultura, o homem constitui uma segunda natureza que não é apenas ética – enquanto torna-se criador de leis e costumes, mas também estética – enquanto produz uma realidade, uma natureza de produto como conhecemos na arte”. Envolvido por este conceito, o processo de formação continuada e de desenvolvimento profissional de professores/as opera com as leis, normas, critérios, posturas – ética, mas também produz culturas e transforma realidades – e estética. Um movimento que tem potencialidades para produzir outros modos de ser docente.

É necessário também que se estabeleçam condições estruturais no interior das próprias instituições, possibilitando o desenvolvimento de uma cultura educativa que seja formativa, como afirma Nóvoa (2009, p. 36): “a formação de professores deve passar para “dentro” da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens”. Para tanto, a possibilidade de

¹ Corroboramos o entendimento de Hermann (2005, p. 35) ao afirmar que o “retorno triunfante” da estética, no mundo contemporâneo, como um modo de lidar com a pluralidade e uma realidade de finalidade aberta, traz consigo os processos de estetização da realidade enquanto mero ornamento. O que se percebe é que o estético alojou-se no pensamento contemporâneo como uma estetização geral da vida, na medida em que acentuou o aspecto efêmero, transitório da produção artística. Vivemos numa sociedade de cultura de massas, em que a informação, a cultura e o entretenimento difundidos pelos meios de comunicação adquiriram um peso muito significativo, pois constituem uma esfera pública de consensos, de sentimentos e de gosto comum. Ou seja, estamos numa sociedade onde a estetização passou a definir nossas relações com a realidade. O que se pretende sublinhar, aqui, como o caráter produtivo do estético, não se confunde com uma certa estetização da ética das sociedades contemporâneas, em que o cotidiano está impregnado pela preocupação com o glamour, a satisfação da aparência pessoal. Nesse âmbito, o reconhecimento do outro e a preocupação com os danos que nossas ações podem causar são deixados de lado em favor de um individualismo exacerbado.

abertura para o diálogo franco é uma condição emergente² e ainda em processo de aprendizagem. É o que os gregos denominavam de *parresía*, de acordo com Foucault (2011, p. 42): “um dos significados originais da palavra grega *parresía* é o ‘dizer tudo’, mas na verdade ela é traduzida, com muito mais frequência, por fala franca, liberdade de palavra, etc.” Esta possibilidade de dizer sua palavra e, ao fazer este movimento, escrever-se a si mesmo como sujeito do processo formativo, tendo o outro como alguém que lhe dá liberdade para estabelecer o diálogo franco, é a *parresía*.

Esta possibilidade de diálogo franco – *parresía* – pode ser dinamizado nas instituições educativas, tendo na coordenação pedagógica um espaço de apoio e de sustentação a processos de formação continuada de professores que emergem das problemáticas do cotidiano.

Potencializando o espaço escolar como espaço formativo real, ofertando aos professores a oportunidade de assumir a postura de intelectual, sujeito em busca de conhecimento e criar, assim, uma cultura formativa que possibilite que, a formação continuada e o desenvolvimento profissional, caminhem lado a lado, conectando-se de tal forma, que não seja mais possível fragmentá-los. Sendo esta uma possibilidade de pensar os processos formativos dos professores à partir das contribuições da análise dos contextos de formação continuada brasileiro e português.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 13 005, de 25 junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024. Brasília, 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: jul. 2014.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

² Uso o termo *emergência* numa perspectiva foucaultiana a partir do entendimento de que o discurso está na superfície; não é algo escondido que precisa ser desvelado ou descoberto, não é o que está por trás do que é dito, mas no que é dito, se apresenta, se transforma.

FOUCAULT, Michael. **A coragem da verdade**; o governo de si e dos outros II. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2011.

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

_____. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber livro Editora, 2012.

GARCÍA, Marcelo Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GIRALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

HERMANN, Nadja. **Ética e estética**: a relação quase esquecida. Porto Alegre: Edipucs, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas. In: LIBÂNEO, José; SUANNO, Marilza; LIMONTA, Sandra (Org.). **Qualidade da escola pública**: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: Ceped, 2013a.

NÓVOA, Antônio. *Professores imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

PORTUGAL, Ministério da Educação. **Lei de Bases do Sistema Educativo**. Lei nº 49/2005 de 30 de agosto de 2005.

_____. 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.

_____. Ministério da Educação. **Regime jurídico de formação contínua**. Decreto-Lei nº 274, 1994.

_____. Ministério da Educação. **Regime Jurídico de Formação Contínua**. Decreto-Lei nº 22/2014a.

_____. Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua. **Relatório de Atividades**. Portugal, 2006. Disponível em:

<<http://www.ccpfc.uminho.pt/Default.aspx?tabindex=2&tabid=20&pageid=50&lang=pt-PT>>.

Acesso em: 10 mar. 2014.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós – modernidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: RJ: Vozes, 2005.