

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO: UMA PERSPECTIVA NA ÓTICA DE VERA CANDAU E PAULO FREIRE

Rejane Maria de Araújo Lira (PPGE/UFPB/FAPESQ - rejanealira@hotmail.com)

Adah Kethlyn Braz (Pedagogia/UFPB/FAPESQ - adahkethlyn@yahoo.com.br)

Rosalinda Falcão Soares (PPGE/UFPB/FAPESQ - rosafsoares@gmail.com)

RESUMO

A formação continuada de professores em serviço é reconhecida, mas pouco praticada nos estados e municípios brasileiros. Por essa razão, o estudo em tela procurou investigar concepções que fomentem a formação continuada de professores que acontece no espaço escolar, atentos aos desafios encontrados em seu ambiente de trabalho. Para isso, os ciclos de vida dos professores amparados pela perspectiva indicada por Vera Candau (1997), unida a problematização no contexto escolar; a escuta como fundamento do diálogo na prática educativa; a dimensão do tempo escolar defendidos por Paulo Freire (2001) compôs o referencial para dar sustentação teórico-metodológica a este estudo. Foi a partir da análise documental desses teóricos e de alguns de seus inspiradores que o estudo encontrou elementos que ancoram uma formação continuada no espaço escolar de forma humanizada, efetiva e significativa. Assim, os resultados encontrados demonstram um espaço de formação continuada que promove a interação, compartilhamento de saberes e reconstrução de aprendizagens, onde os(as) professores(as) e demais integrantes da comunidade escolar, refletem sobre problemas comuns e buscam soluções coletivas em lócus.

Palavras-chaves: Formação continuada; Ambiente de trabalho; Interação; Saberes.

1 INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores em serviço é reconhecida, mas pouco praticada nos estados e municípios brasileiros. Em especial, perante as múltiplas facetas e as peculiaridades inerentes à prática docente do professor, que pressupõem um contínuo processo de (re) elaboração pedagógica. Sobretudo, porque formação do profissional docente representa um papel central no que diz respeito à qualidade da educação.

Nesse sentido, é importante lembrar que não há quaisquer contrassensos entre formação inicial e formação continuada de professores; ambos os momentos se constituem recíprocos e complementares, ainda que aparentemente dicotômicos, são igualmente essenciais, fazem parte de um mesmo processo contínuo, sistemático e articulado para a construção da ação docente.

Nessa perspectiva, não se pode negar a importância da formação inicial docente, visto que se constitui além de pré-requisito legal para o exercício da profissão, a essência sobre a qual é construída toda a carreira do professor. Com efeito, este profissional é convocado a imergir num processo contínuo de autoconstrução, tanto na carreira, como na integridade de seu ser, para, assim, atender às novas demandas da sociedade contemporânea fortemente consolidada pela difusão das novas tecnologias e pela globalização do conhecimento.

Portanto, é lícito dizer que a formação se caracteriza enquanto um processo permanente do professor, devendo se dar em serviço, incorporando, desse modo, as dimensões inicial e continuada, constituindo-se assim em um debate amplo, complexo e problematizador para o chão da escola.

Pensando assim, o projeto intitulado “Ambiente virtual de formação continuada para profissionais da educação”, vinculado ao Departamento de Fundamentação da Educação (DFE), do Mestrado Profissional em Gestão em Organizações Aprendentes (MPGOA), do Centro de Educação (CE), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), *Campus I*, em parceria com a Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESQ), coordenado pelo prof. Dr. Edson Carvalho Guedes, tomou corpo, almejando, para isso, desenvolver uma plataforma de formação continuada que promova a interação, compartilhamento de saberes e reconstrução de aprendizagens no interior do ambiente escolar, para que os professores, técnicos, gestores e demais integrantes da comunidade escolar possam refletir sobre problemas comuns e buscar soluções coletivas.

Diante da proposta do projeto, o estudo em tela procurou investigar concepções que fomentem a formação continuada de professores que acontece no espaço escolar, atentos aos desafios encontrados em seu ambiente de trabalho.

Para tanto, procuramos desvelar os argumentos defendidos por estudiosos da área que defendem a escola, como locus de formação continuada de professores: Alarcão (1991), Carlos de Freitas (2011), Gatti (2011), Helena de Freitas (2002), Libâneo (1998), Nóvoa (1992), Paulo Freire (2001), Pimenta (2002), Sacristán (1999), Vera Candau (1997), que em suas análises demonstram os reflexos deixados pela crise da sociedade capitalista, na vida da escola e do professor, que com ela interage. Por isso, esses estudiosos consideram como

sendo legítima a busca dos professores por uma formação continuada condizente com as suas práticas pedagógicas que ocorrem na escola, ou seja, formação no lócus.

Assim, entre os estudiosos supracitados, demos ênfase aos ciclos de vida dos professores amparados pela perspectiva indicada por Vera Candau (1997), unida à problematização no contexto escolar. A escuta como fundamento do diálogo na prática educativa e a dimensão do tempo escolar, defendidos por Paulo Freire (1996), compuseram o referencial para dar sustentação teórico-metodológica a este trabalho.

Dessa forma, foi a partir da análise documental desses dois teóricos e de alguns de seus inspiradores e expoentes citados acima, que o estudo encontrou elementos que ancoram uma formação continuada no espaço escolar de forma humanizada, efetiva e significativa.

2 DESENVOLVIMENTO

Os programas “clássicos”¹ de formação continuada a têm concebido como sendo treinamento, capacitação, aperfeiçoamento e/ou reciclagem, mas atualmente estes termos têm sofrido fortes e contundentes críticas, exigindo uma nova forma de compreender o termo em tela, suscitando a necessidade de programas que incluam todo um conjunto de recursos diversos, para além de cursos, seminários, simpósios, congressos, mesas redondas, encontros, conferências, oficinas, que sejam contemplados, principalmente, o trabalho pedagógico coletivo, estudos individuais de maneira encadeada e ao longo da vida, ou seja, que ultrapassem as ofertas e práticas formais originadas nas políticas públicas e educacionais.

Nessa feita, é audacioso e complexo tentar caracterizar formação contínua, sobretudo pela diversidade de objetivos, interesses, agentes envolvidos e riqueza de informações. Há ainda que reconhecer que existem diferentes concepções a respeito de formação continuada em relação aos objetivos, conteúdos, métodos, jogos políticos, culturais e profissionais.

Por isso, este estudo adotou como metodologia uma análise documental e bibliográfica principalmente dos trabalhos de Vera Candau (1997) e Paulo Freire (1996), contemplando, ainda, alguns de seus expoentes, no intuito de encontrar aproximações, entendimentos e sustentação teórica acerca do conceito de formação continuada em serviço. Nessa direção, a ênfase dada neste estudo se insere na abordagem qualitativa, por possibilitar aprofundar a

¹ Termo usado por Candau (1997, p. 52) para se referir ao modelo de formação continuada que tem por ênfase a reciclagem dos professores.

compreensão dos fenômenos sociais em seus aspectos subjetivos e estruturais (RICHARDSON, 2010).

Para tanto, foi priorizada a Análise de Conteúdo (AC), como forma de apreender os diversos discursos apresentados nos textos dos referidos teóricos, permitindo aprofundar suas características gramaticais, fonológicas, cognitivas, ideológicas e outras. Nesse sentido, Bardin (1977, p. 31) postula:

A análise de conteúdo é um conjunto de técnica de análise das comunicações visando obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Diante disso, foi possível perceber que não existe apenas um caminho desejável, a formação continuada é complexa e possui diversas concepções, necessidades que levam os professores a uma formação, seja na obtenção de diploma, manutenção profissional, *status* social e/ou aprendizagens pedagógicas. Por isso, a proposta apresentada por Candau (1997) situa-se em torno de eixos que aglutinam as principais tendências na perspectiva de repensar a formação continuada de professores e adequá-la aos desafios atuais.

O primeiro eixo trata da escola como locus da formação continuada por este se configurar como o local de produção de conhecimento e articulação de novas experiências, que traz em seu bojo a concepção de uma prática reflexiva construída de forma coletiva, ou seja, com a colaboração do corpo docente da escola, reconhecendo que nesse cotidiano o professor “[...] aprende, desaprende, reestrutura o aprendizado, faz descobertas e, portanto, é nesse locus que muitas vezes vai aprimorando a sua formação” (CANDAU, 1997, p. 57).

O segundo eixo diz respeito à valorização do saber docente no campo das práticas de formação continuada, de maneira especial dos saberes da experiência como sendo o núcleo vital do saber docente. Nesse sentido, Candau toma por referência os apontamentos de Tardiff, Lessard e Lahaye (1991 *apud* CANDAU, 1997, p. 59), ao dizerem que:

[...] o saber docente é um saber plural – porque constituído dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares, dos saberes profissionais e dos saberes da experiência; estratégico – porque os professores ocupam uma posição especialmente significativa no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas; e desvalorizado – porque o corpo docente não é valorizado em face aos saberes que possuem e transmitem.

Assim, é possível perceber que os saberes da experiência devem ser valorizados entre os pares e diferentes, a fim de identificar e resolver problemas que surgem no cotidiano escolar. Entende-se que o exercício da docência seguido de sua discussão e teorização leva cada professor a internalizar os problemas comuns aos demais, ao mesmo tempo em que abre um diálogo com os diversos atores da comunidade escolar e com a sociedade de forma geral.

O terceiro eixo é referente ao ciclo de vida dos professores, considerando que as necessidades, os problemas, as buscas dos professores não são as mesmas nos diferentes momentos do seu exercício profissional e que muitos dos esquemas de formação continuada ignoram esse fato. Nesse sentido, Candau toma por referência o entendimento de Huberman (1992 *apud* CANDAU, 1997, p. 63) ao identificar cinco etapas básicas que devem ser concebidas numa relação dialética:

[...] a entrada na carreira, etapa da sobrevivência e descoberta, a fase de estabilização, identificação profissional e segurança, a fase de diversificação, momento de questionamentos de experimentações e de buscas plurais, o momento de serenidade e distância afetiva e/ou conservadorismo e lamentações, momento de desinvestimento, de recuo e interiorização, característico do final da carreira profissional.

Nessa direção, Candau (1997) diz que o ciclo de vida profissional dos professores deve ser considerado de maneira atenta para uma formação continuada que busque romper com modelos padronizados e priorize a criação de sistemas diferenciados que permitam aos professores explorar e trabalhar os diferentes momentos de seu desenvolvimento profissional de acordo com suas necessidades específicas.

No entanto, é pertinente dizer que, embora existam as dificuldades inerentes a um processo complexo como o de formação, que costumam despertar atitudes de inequívoca resistência, é preciso que o professor esteja disponível à sua própria formação, entendendo-a como condição indispensável para uma atuação eficaz.

É igualmente preciso que os professores estejam predispostos a se motivar, posto que seu desenvolvimento individual e coletivo depende também de sua própria postura frente ao novo. Como diz Freire (1996, p. 103), “[...] o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe” (FREIRE, 1996, p. 103).

Cabe também pontuar que a formação continuada precisa acontecer ao longo do exercício docente consistente para aprimorar os saberes necessários à prática educativa, bem como atender às exigências da contemporaneidade e da profissão. No entanto, é válido

destacar que o grande desafio ao se pensar a formação continuada para professores está na elaboração e implantação de programas voltados para essa finalidade.

A esse respeito, Nóvoa (1992) diz que os programas precisam ser de fato significativos para a formação docente, que considerem as três dimensões estratégicas para essa formação: o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional da instituição escolar.

A primeira dimensão diz respeito a produzir a vida do professor que consiste em valorizar os saberes da experiência do mesmo, conferindo a possibilidade de aquisição de um pensamento autônomo com vistas a uma perspectiva de autoformação participada, ou seja, tornando-o participante da sua própria formação. Tal perspectiva enfatiza a ideia do embricamento existente entre a pessoa do professor e o próprio professor.

A segunda dimensão trata do desenvolvimento profissional, que está ligado a produzir a profissão do professor; nesse processo deve-se primar pela integração entre teoria-prática, em outras palavras, é necessário que a formação e os debates girem em torno da própria prática do professor a fim de favorecer a alteração e a mudança das suas ações pedagógicas.

A terceira e última dimensão se refere ao desenvolvimento organizacional que traz a questão importante de produzir a escola. Nesse sentido, compreende-se que além de contribuir para o desenvolvimento da identidade pessoal e profissional do professor, a formação continuada deve considerar os investimentos nos projetos da escola, ou seja, no local que será palco das mudanças advindas das práticas inovadoras realizadas pelos professores.

Para isso, Nóvoa (1992) sinaliza que a organização e funcionamento da escola devem permitir que as mudanças aconteçam, oferecendo o suporte necessário para a continuação da formação dos professores, por ser a escola um espaço aberto para a reflexão dos educadores.

Nesse mesmo caminho, a formação continuada de professores vem sendo foco de análise por vários estudos e pesquisas² nas últimas décadas, e estes têm evidenciado que para os professores não bastam os estudos teóricos dos documentos oficiais das instituições se estes não fizerem frente às questões mais relevantes de suas práticas pedagógicas. Assim sendo, a relação teoria e prática, na visão dos docentes, está distante de suas salas de aula e da realidade de seu trabalho, por não conseguirem estabelecer a reflexão sobre a prática.

² *Formação continuada centrada na escola: o trabalho com a leitura significativa na busca por professores e alunos mais autônomos.* Por Maria Gorete Stival Paula e Adriane Knoblauch; *Formação contínua de professores.* Salto para o futuro, TV Escola – MEC, 2005; *A Formação Continuada face as suas contribuições para a Docência.* Por Danielle Cristiane Wengzynski e Suzana Soares Tozetto 2 – UEPG.

Nessa ótica, Pimenta (1999, p. 245) diz que a “[...] atividade docente é práxis, isto é, prática, reflexão teórica e prática refletida, analisada e contextualizada”. Assim, pode-se dizer que é preciso partir da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, na tentativa de resolver situações incertas e desconhecidas, pois conforme assegura Freire (1996, p. 45) “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Portanto, é necessário o entendimento da complexidade de fatores que permeiam a questão da formação continuada, que, diga-se de passagem, é amplamente abrangente, envolve o desenvolvimento da escola, do ensino, do currículo e do exercício da docência.

Nesse rol de concepções teóricas sobre formação continuada de professores em serviço, pensamos também e de maneira especial na literatura de Paulo Freire, indiscutível nas suas primeiras experiências no Nordeste brasileiro, início dos anos 60, que já contemplava a formação permanente do professor, no currículo dos Círculos de Cultura, através das pinturas de Francisco Brenand, descritas no livro *Educação como Prática da Liberdade*, ao focar o “tema gerador” enquanto lugar epistemológico – pedagógico-político, refletindo situações existenciais, no processo de busca da autonomia e da emancipação dos sujeitos (FREIRE, 2010, p. 389).

Nesse sentido, é importante entender que a formação se caracteriza enquanto um processo permanente do professor em serviço, que incorpora as dimensões inicial e continuada, constituindo-se em um amplo e complexo debate no chão da escola, ultrapassando as ofertas e práticas formais originadas nas políticas públicas e educacionais.

No entanto, essa discussão perpassa pelo convite da curiosidade, enquanto fator fundamental para que o professor possa buscar outras maneiras de incorporar novas práticas docentes como forma de responder aos questionamentos que fazem parte do processo, tanto da sociedade quanto da escola, geradas e impulsionadas por seres humanos em suas manifestações, propostas, reivindicações, lutas e conquistas ao longo da história.

Nesse pensar, Freire (1996, p. 33) diz que os professores precisam fazer uma análise da sua formação com a discussão de que eles são sujeitos inerentemente pesquisadores. Portanto, a promoção da pesquisa aliada à prática reflexiva é algo que está posto na natureza do professor, sendo considerado que “[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”.

Para isso, Freire (1996, p. 45) diz ser preciso que os professores tenham um ato de humildade, reconhecendo que não sabem tudo e não podem ignorar tudo, assumindo uma

postura desejosa de incorporar princípios básicos e fundamentais no processo formativo, “[...] pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Nesse direcionamento, existem três princípios, presentes nos postulados freireanos que são sublinhados no debate da formação continuada dos educadores. No primeiro, é apresentado o princípio da problematização no contexto escolar; no segundo, a escuta como fundamento do diálogo na prática educativa; e no terceiro, a dimensão do tempo escolar.

Percebe-se que no primeiro princípio, Freire apresenta a categoria problematização como norteadora do processo de ensino e fundamental na formação do educador, ao conceber a:

[...] educação em favor da emancipação permanente dos seres humanos, considerados como classe ou como indivíduos, [educação que] se põe como um quefazer histórico em consonância com a também histórica natureza humana, inclusive, finita, limitada (FREIRE, 1991, p. 72).

Na linguagem de Freire, o termo “problematização”, que está presente em inúmeras passagens de sua literatura, faz alusão à concepção de “educação problematizadora” como sinônimo de “educação libertadora”, em oposição à “educação bancária”. Assim, ele afirma que a educação problematizadora serve à libertação, enquanto que a bancária serve à dominação. Portanto, problematização não tem um sentido unívoco em Freire, é concebido, por vezes, como um método de conhecimento e de aprendizagem e, outras vezes, como uma atitude inerente à “essência do ser da consciência” (FREIRE, 2003, p. 62).

O entendimento freireano sobre “educação bancária” pode ser notado também durante as aulas nos cursos de formação, em que predominam as aulas do tipo expositivo, sem reflexões e diálogos entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, bem como a ausência de debates sobre os eventos cotidianos da escola, exemplificando o processo de construção, execução e avaliação do Projeto Político-Pedagógico (PPP), as dificuldades do processo de leitura-escrita e oralidade e outras implicações que se ocultam nas formações, resultando em cursos de cunho apenas ampliador de currículo, com fins de ascensão funcional no trabalho docente.

Ainda no primeiro princípio, a *problematização no contexto escolar*, Freire afirma que a problematização torna o conhecimento social e histórico, no lócus do trabalho docente, a escola, a sala de aula, lugar da pergunta e da problematização entre os sujeitos históricos.

A educação problematizadora está fundamentada sobre a criatividade e estimula uma ação e uma reflexão verdadeira sobre

a realidade, respondendo assim à vocação dos homens que não são seres autênticos senão quando se comprometem na procura e na transformação criadora (FREIRE, 1979, p. 81).

Nessa construção, o princípio da problematização se torna fundamental nos cursos de formação continuada nos seus mais diversificados contextos, ofertando momentos de posicionamentos e reflexão crítica aos professores, sobretudo, instigando a formação de sujeitos pensantes no lócus da sua formação, o contexto escolar. Porque para Freire (1996),

[...] problematizar é mais que construir perguntas ou que dar respostas a perguntas, mas também um requerimento de reflexão, de discussão, de estudos, realização de levantamentos e estudos dos materiais disponíveis. Há necessidade de se construir um repertório dos anseios, dos sonhos, dos desejos [...] {que constitui} uma das vantagens de um trabalho assim está em que a própria metodologia da pesquisa a faz pedagógica e conscientizante (FREIRE, 1979, p. 32).

No segundo princípio, a escuta como fundamento do diálogo na prática educativa, Freire concebe que não há exercício do diálogo sem o exercício da escuta atenta, nem sem o silêncio como uma atitude fundamental no espaço da comunicação. É escutando que se aprende a falar. Assim, é possível identificar a *escuta* como atitude, saber da formação e como prática pedagógica docente. Por isso, Freire revela a importância pedagógica e social de “[...] escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, [reafirma] aprendo a falar com ele” (FREIRE, 1996, p. 135).

Essa concepção, por demais ausente no contexto escolar, por muitas vezes tem se tornado protagonista da violência, da falta de diálogo, da evasão e desistência dos alunos, visto que não são ouvidos em seus conflitos, nas angústias e nos mais diversificados eventos de sua vida social.

Uma oportuna descrição dessa lacuna é apontada por Freire (1996), ao fazer uma crítica àqueles que não valorizam os conhecimentos produzidos, mas acomodam-se às estruturas existentes porque é muito mais fácil controlar a situação quando o professor segue o currículo padrão, descontextualizado da vida social dos estudantes.

Nessa perspectiva a estrutura do conhecimento oficial difundido pela escola induz a uma autoridade social, uma vez que a prática pedagógica se converte numa mesmice que acaba desmotivando os educandos a aprender e a questionar o que acontece em sua volta, quando lhes é apresentado um currículo composto apenas como lista de conteúdos, adverso da realidade social dos educandos. Nesse sentido, Freire ressalta a importância do:

[...] ouvir meninos e meninas, sociedades de bairro, pais, mães, diretoras de escolas, delegados de ensino, professoras, supervisoras, comunidade científica, zeladores, merendeiras etc. Isto é, a escuta daqueles e daquelas que estão envolvidos com a educação em todos os níveis. Escutar não por colocar à disposição os ouvidos, mas por disponibilizar a atenção ao outro através de uma pluralidade de procedimentos (FREIRE, 1991, p. 35).

Na ótica freireana, aprender-ensinar a escutar deve ser ao mesmo tempo um conteúdo da formação de professores e um conteúdo do exercício profissional:

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala (FREIRE, 1991, p. 135).

Contudo, esse princípio constitui-se um desafio na sala de aula dos educadores, uma vez que permanece ainda a “clássica” e tradicional postura do educador, detentor do saber, da citada “educação bancária”. Entretanto, escutar é o exercício da prática dialógica, presente em quaisquer contextos a que se proponha falar de educação. É nesse desafio permanente que Freire concebe a escuta na educação como devendo ser um conteúdo da formação humana e profissional na prática pedagógica.

No terceiro princípio, *o tempo como uma dimensão do tempo escolar*, constitui-se de fundamental relevância na formação dos educadores, considerando que é no tempo/espço e com eles que o processo de formação ocorre na dimensão inicial e continuada, assim como na diversidade e nas possibilidades de espaços de aprendizagens e formação. É na concepção do tempo-histórico, pedagógico, curricular que a escola se configura como um objeto de análise, ao mesmo tempo em que se constitui como lugar onde se dá a produção e a socialização do conhecimento, bem como a intervenção sociopedagógica.

Dessa forma, é lícito dizer que o tempo é esteira e materialidade da organização e do funcionamento da escola, ele promove as interações sociais e as relações inter-extra escolares e realiza com os sujeitos da educação o movimento que dá vida e materialidade às finalidades educativas. Logo, é no e com o tempo que a escola cumpre sua função social e, desse modo, carrega a possibilidade de contribuir para uma formação humanizadora ou negá-la.

Com isso, pode-se dizer que a formação dos profissionais da educação é o movimento da escola e o exercício profissional, sendo estes, assentados na temporalidade e espacialidade como objeto de reflexão crítica e prática pedagógica, no pensar freireano:

Impossível pensar a prática educativa, portanto a escola, sem pensar a questão do tempo, de como usar o tempo para a aquisição do conhecimento, não apenas na relação educador-educando, mas na experiência inteira, diária, da criança na escola (FREIRE, 1991, p. 46).

Nessa direção, o tempo constitui contexto de fundamental relevância no ambiente da formação e, ao mesmo tempo, práticas num movimento de reflexão-ação-reflexão das intenções, contextos e práticas. O tempo produz e mostra que:

[...] a prática educativa [...] se dá na concretude da escola, por sua vez situada e datada e não nas cabeças das pessoas o [...] tempo para a aquisição e produção de conhecimento, a formação permanente dos educadores, o estímulo a uma prática educativa crítica, provocadora da curiosidade, da pergunta, do risco intelectual (FREIRE, 1991 p. 34-35).

Em resumo, é no tempo e com o uso do tempo que a escola afirma ou nega a sua finalidade histórica e dá materialidade às políticas como prática pedagógica. Não há educação freiriana sem:

[...] despertar em cada um/uma o gosto de temporificar-se no fluxo incessante das urgências e dos apelos da vida pela justiça e pela liberdade. Como enfrentar o extraordinário poder da mídia, da linguagem da televisão, de sua “sintaxe” que reduz a um mesmo plano o passado e o presente e sugere que o que ainda não há já está feito? (FREIRE, 2002, p.52).

Diante do exposto, fica evidenciado que na percepção freireana são apontados princípios fundamentais na relação teoria-prática na atuação docente, valorizando a formação a partir do princípio da formação permanente como inerente à natureza humana, própria da infinitude do conhecimento e inclusão do sujeito, fundada, sobretudo, na reflexão sobre a prática.

Em face da abordagem dos princípios supracitados apontados por Freire, como basilares para a realização da formação continuada de professores em serviço, é de suma importância refletir sobre as ações e estratégias destes profissionais solidamente fundamentadas e articuladas com a finalidade de transformar a utopia em realidade, diminuindo a distância entre o discurso e a prática, nos vários espaços pelos quais caminha e no cotidiano de sua própria formação.

Freire (2002), através dos seus postulados, afirma a necessidade de oferecer uma formação continuada aos professores, que vise atender aos desafios da educação integral dos educandos. Desta forma evidencia-se a importância de se conceber os sujeitos em processo de

formação nos seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais a fim de compor a subjetividade de sua própria formação.

Assim, além da atenção para as subjetividades, a dimensão da coerência citada pelo teórico em discussão contribui para o rompimento da lógica dos modelos tradicionais apoiados unicamente em simpósios, congressos e palestras desarticuladas com a realidade e as demandas intrínsecas e pedagógicas dos professores pelos quais têm sido construídos, aplicados e vivenciados os processos atuais de formação continuada.

Nessa direção Freire (1996) alerta que um professor libertador deve ter em mente que o seu trabalho não será suficiente para mudar o mundo, mas que na sala de aula pode fazer alguma coisa para contribuir dentro dos limites como educador para não afastar os alunos de si, devendo conscientizar-se que ele tem conhecimento mais do que os alunos apenas em algumas áreas, mas não em todas.

Nesse sentido, é preciso conceber a escola como um espaço essencial de formação tanto para alunos como para professores e demais sujeitos que a constituem. Assim, Freire (1996, p. 25) pontua: “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e se forma ao ser formado [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Portanto, a formação de educadores se torna um debate fundamental na prática educativa libertadora.

3 CONCLUSÃO

Diante do cenário posto, a escola precisa ser compreendida como um organismo vivo, que interage com pessoas na sua formação e transformação do espaço em que estão para uma consciência crítica e política de mudanças da realidade. A escola é também promotora e formadora dos seus profissionais, professores, ou seja, na escola e pela escola ocorrem processos de mudança da própria realidade.

Nesse sentido, a formação continuada em serviço tem como objetivo possibilitar a interação dos professores no interior da instituição e contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas dos mesmos, permitindo a resignificação dos seus saberes a fim de associá-los às suas novas ações no chão da escola e, sobretudo, na sala de aula, espaço de articulação entre teoria e prática.

Com isso, é possível concluir que o foco da formação continuada na escola apresenta uma visão que sai da aprendizagem individualista para a aprendizagem coletiva, que envolve toda a organização escolar, a partir de um processo de reflexão crítica da prática e da

pesquisa. Assim, seguir uma formação contínua a partir de uma visão crítica e reflexiva da prática é possibilitar o aprendizado dos professores por um caminho emancipatório e apreensivo da realidade, além de conscientizá-los da transformação do mundo como ato político.

Acreditamos que, embora este modelo de formação não seja a única solução para todos os desafios encontrados pela comunidade escolar e para prática docente, não podemos negar que a mesma se constitui como uma atividade fundamental na formação do professor, em especial dos que são professores libertadores, que almejam o princípio da transformação em suas ações e não da mera reprodução das representações sociais presentes na sociedade.

Considerando, ainda, o fato de que a profissão docente exige, do sujeito que a realiza, competências e habilidades específicas que lhe forneçam condições para lidar com o alunado e com o seu ambiente de trabalho em situações diversificadas e problemáticas, faz-se necessário que o mesmo mobilize seus conhecimentos e saberes intelectuais para enfrentar tais condicionantes, resolver problemas práticos e em outros casos desenvolver estratégias para determinações futuras.

Esta ressalva cabe na discussão em questão, visto que embora os saberes experienciais e disciplinares docentes compartilhados no âmbito da formação em serviço sejam de grande relevância para a construção da competência profissional dos professores, a teoria, contudo, não pode ser desprezada, visto que uma formação sólida é resultado de um arcabouço teórico atrelado à prática.

Portanto, uma práxis pedagógica baseada no processo de ação-reflexão-ação conduz a uma prática docente que suscita a mobilização dos saberes teóricos e práticos capazes de propiciar o desenvolvimento das bases para que os professores averiguem suas próprias atividades e, a partir delas, constituam os seus saberes, num processo contínuo e permanente.

Inserido nessa perspectiva, este estudo sobre formação continuada na ótica de Vera Candau e Paulo Freire, teve como proposta a reflexão de uma forma alternativa de formação de professores desenvolvida no seu próprio ambiente de trabalho, ou seja, no lócus escolar, apontando princípios fundamentais para processos formativos significativos e humanizantes.

Com a análise feita, foi possível evidenciar a necessidade de valorizar tanto a prática realizada pelos professores no cotidiano escolar, quanto o conhecimento que provém das instituições formadoras, de modo a articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional dos professores, sobretudo porque o processo de formação continuada centrado na escola requer vinculação sólida e constante às atividades e às práticas

profissionais que são desenvolvidas na escola. Para isso, é preciso compreender a formação continuada a partir da confluência entre a pessoa do professor, seus saberes e seu trabalho.

Ainda foi possível perceber que o exercício da docência não pode ser resumido à aplicação de modelos previamente estabelecidos, ele deve dar conta da complexidade que se manifesta no contexto da prática concreta desenvolvida pelos professores, porque é na escola que são tomadas as decisões que sustentam os encaminhamentos de suas ações.

Para concluir os ‘achados’, sem a menor pretensão de esgotar a temática em tela, a nossa intenção é de que este estudo possa contribuir para abrir novos leques de reflexões acerca das possibilidades, convergências e divergências deste tipo de formação para profissionais da educação. Contudo, queremos enfatizar que não basta ocorrer o simples deslocamento da formação tradicional técnica para dentro da escola, mas sim esperar que sejam construídos contextos e relações humanizantes que permitam o aprendizado coletivo e as trocas de experiências entre pares e diferentes no lócus escolar.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

CANDAU, Vera Maria. **Magistério: construção cotidiana** (Org.). Petrópolis: Vozes, 1997.

FREIRE, Madalena. A Formação Permanente. In: FREIRE, Paulo. **Trabalho, Comentário, Reflexão**. Petrópolis: Vozes, 1991.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Cartas a Cristina**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Educação como prática para liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **Educação e mudança**. Petrópolis: Vozes, 1984.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. Pedagogia do oprimido 30 anos depois. In: FREIRE. A. A. F. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: Unesp, 2001.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE & PAPERT. **O futuro da escola**. São Paulo: TV PUC, 1996.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido; LIBÂNEO, José Carlos. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 239-277, 1999.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

TARDIFF, nome; LESSARD, nome; LAHAYE, nome. Título (1991). In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 59.