

A FORMAÇÃO INICIAL E A CONTINUADA: DIFERENÇAS CONCEITUAIS QUE LEGITIMAM UM ESPAÇO DE FORMAÇÃO PERMANENTE DE VIDA

Marcelo Macedo Corrêa e Castro *
Rejane Maria de Almeida Amorim **

RESUMO: O presente artigo discute o conceito de formação continuada apoiado em Canário (2013), Cavaco (2002, 2013), Nóvoa (1992, 1988) e Freire (1993, 1996, 1997, 2000, 2001, 2003), refletindo sobre os desdobramentos do discurso ideológico que reforça investidas de formação continuada apartadas de uma prática permanente de vida. Essa reflexão permite desmistificar o entendimento de formação continuada como treinamento e reparação, implícito em muitas ações governamentais, que deslocam os investimentos da formação inicial para a continuada, política que aligeira e fragiliza a formação inicial, uma vez que docentes com formação precária são mais facilmente aparelháveis com pacotes pedagógicos e materiais instrucionais. Neste texto, defendemos que uma formação continuada não reparadora/supletiva, mas de caráter eletivo, demandaria dos professores três aspectos essenciais: (1) uma formação inicial que lhes possibilitasse traçar rumos para suas trajetórias; (2) autonomia para decidir quando, onde e como continuarão a se formar; (3) condições materiais para frequentar cursos, desenvolver pesquisas e produzir propostas de intervenção.

Palavras-chave: Formação de professores. Formação inicial. Formação continuada. Educação permanente.

* Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, RJ., Brasil. E-mail de contato: mar.castro@globo.com

** Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, RJ., Brasil. E-mail de contato: rejane_almeida@hotmail.com

The initial and continuing education: conceptual differences that legitimize a space for permanent education for life

ABSTRACT: This paper discusses the concept of continuing education based on Canário (2013), Cavaco (2002, 2013), Nóvoa (1992, 1988) and Freire (1993, 1996, 1997, 2000, 2001, 2003), reflecting on the consequences of ideological discourses that reinforce investments in a model of continuing education which is set apart from a permanent practice of life. This reflection allows to demystify the understanding of continuing education as training and repair, implicit in many government actions, which shift investments from basic training to continuing education, a policy that expedites and weakens the initial training, since teachers with poor training are more easily trainable with educational packages and instructional materials. In this paper, we argue that a continuing education which is not reparative/supplementary, but elective, would require three essential aspects: (1) initial training that would enable teachers to draw paths for their careers; (2) autonomy to decide when, where and how they will continue to be formed; (3) material conditions to attend courses, conduct research and make intervention proposals.

Keywords: Teacher education. Initial training. Continuing education. Permanent learning.

FORMAÇÃO CONTINUADA: QUESTÕES CONCEITUAIS E TERMINOLÓGICAS

O cenário recente em que se desenvolve a formação continuada remete aos movimentos de educação de adultos empreendidos no mundo ocidental após a Segunda Grande Guerra Mundial, que, associados à universalização da oferta de educação escolar às crianças e jovens, passam a integrar, nem sempre articuladamente, o processo de democratização da educação como bem social. O lugar, porém, das ações de formação continuada parece ainda carecer de maior especificidade para que tal modalidade de formação cumpra suas funções

a contento, especialmente no que se refere à sua relação com a formação inicial. Para tentar contribuir com a identificação desse lugar, apresentamos algumas considerações conceituais.

Antes de tudo, nota-se, na literatura e nos programas de ação, uma “flutuação terminológica” (CANÁRIO, 2013, p. 32), com o emprego indistinto das expressões “educação continuada” e “formação continuada”.

Considerando que, no cenário de que estamos tratando, educação significa principalmente um processo formal de ensino-aprendizagem desenvolvido em uma instituição constituída para tanto, por meio de profissionais qualificados para fazê-lo, o conceito de educação continuada aproxima as ações de uma lógica escolarizante, de transferência de conhecimentos. Em sentido oposto, a formação continuada desenvolver-se-ia menos sob a perspectiva de um programa escolar e mais de acordo com uma vertente de treinamento, para a qual se pressupõe que os educandos devem e podem ser treinados a fim de melhorarem seu desempenho.

Outra forma, bastante diversa, de distinguir os dois conceitos seria aproximar a educação continuada da ideia de educação permanente e, por outro lado, considerar a formação continuada como o processo de desenvolvimento profissional dos sujeitos, para o qual uma dimensão experiencial, e não apenas técnica, deve ser alcançada.

Na verdade, nota-se, em meio à flutuação terminológica de que fala Canário, uma oscilação de ordem conceitual. Sem considerar as inúmeras possibilidades de se definir as categorias educação e formação, o que de fato flutua tem a ver com as condições e os objetivos do processo, visto que, no cenário que estamos considerando, pelo menos duas visões distintas de educação e formação vêm disputando espaço.

Essa disputa afeta as políticas e as práticas educacionais, com pesados efeitos também sobre a profissão docente e as escolhas dos estudantes: de um lado, uma globalização de caráter centralizador, mercadológico, que formula e propõe ações para a adaptação dos cidadãos à atual configuração social – com todas as suas desigualdades – e, com isso, sustenta programas de qualificação para um mundo do trabalho em que há cada vez menos trabalho e cada vez mais indivíduos com qualificação

e desempregados; de outro, como resistência e contragolpe, um cosmopolitismo que busca reafirmar valores da modernidade, com ênfase na solidariedade, na coletivização dos processos e na defesa dos direitos humanos, que defende programas de ação comunitária, republicana, gratuita, em uma perspectiva de respeito à diversidade sociocultural e, ao mesmo tempo, de estímulo à formação crítico-emancipatória dos cidadãos.

Por mais que se reconheça que as vertentes descritas representam tendências que se cruzam e mesclam, não há dúvidas de que existe hoje, neste macro cenário, um embate entre levar avante os ideais e pressupostos de uma educação republicana ou os de uma educação mercantilizada; de uma educação para a cidadania ou de uma educação para a empregabilidade; de uma educação como bem social ou de uma educação como serviço.

O uso indistinto de termos como educação, formação, capacitação, portanto, tem relação direta com uma disputa de concepções acerca não só do preparo dos cidadãos para o exercício de profissões, como também do próprio exercício profissional de cada atividade.

No caso da docência, uma leitura do capítulo V, Título VI da Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (LDB) 9394/96, que trata dos profissionais da educação, mostra uma dispersão de conceitos. No Parágrafo Único do Artigo 61, ao definir as características da formação dos profissionais da educação, o texto destaca “[...] a presença de uma sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho [...]” (Inciso I), a “[...] associação entre teorias e prática, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço [...]” (Inciso II) e “[...] o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades [...]” (Inciso III).

O texto legal busca uma configuração que inclui o aproveitamento de eventuais experiências com o ensino, atribuindo, portanto, um peso a estas. A inclusão, todavia, abarca também experiências em “outras atividades”, em um alargamento da presença da experiência de trabalho, o que remete a uma valorização de saberes adquiridos por meio da experiência, embora relativize a importância da especificidade dos

conhecimentos profissionais da área de educação. E, por fim, no seu Inciso II, o texto legal recupera o conceito de “capacitação em serviço”, que já se pretendia superado na segunda metade dos anos 1990.

Mais adiante, no Artigo 62 – após definir que a formação de “[...] docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]”, com a manutenção da formação na modalidade Normal – o texto legal, nos parágrafos 2º e 3º, dispõe que “A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância [...]” e que “A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância [...]”.

O texto se ocupa primeiro da formação continuada e da capacitação, para só depois tratar da formação inicial. Não se trata de acaso nem descuido, se considerarmos a menção direta à modalidade de educação a distância e ao uso das suas respectivas tecnologias, que constituiriam, a partir da promulgação da LDB 9.394/96, aspectos centrais das sucessivas políticas de formação de professores.

O próximo local do texto em que há referência à formação continuada trata de garantir aos “[...] trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim [...]” (Inciso III do Artigo 61), a formação continuada “[...] no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação [...]” (Parágrafo Único do Artigo 62). Neste caso, também se nota uma evidente perspectiva de formação continuada como complementação/capacitação, inclusive com a inserção do termo “educação profissional”.

A seguir, no Artigo 63, em que se definem as atribuições dos Institutos Superiores de Educação (ISE) – instituições cuja configuração, desde a sua concepção, apontou sempre para a vertente técnica e escolar de formação, em detrimento da investigação e da produção de conhecimento –, o texto discrimina três tipos de formação a serem oferecidas pelos ISE:

- I. [...] cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental [...];
- II. [...] programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica [...]; e
- III. [...] programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis [...].

A articulação dos três tipos de formação previstos para os ISE serviria para reforçar o papel destinado a tais instituições: assumir o protagonismo da formação de profissionais da educação, definindo-se, para tanto, como espaços de formação profissional técnica e de capacitação para o mercado de trabalho, incluindo-se neste ponto o aproveitamento de profissionais de outras áreas que estivessem disponíveis.

Acerca do papel dos ISE nas políticas propostas a partir da LDB, Barreto (2009, p. 104), ao comentar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, destaca que estas

[...] promovem mudanças substanciais na formação de professores, para além da organização curricular. A principal delas diz respeito à criação de Institutos Superiores de Educação, instituições inteiramente dedicadas ao ensino, no deslocamento da formação do campo da educação para uma espécie de campo exclusivo da prática [...].

A última menção da lei à formação continuada aparece no Inciso II do Artigo 67, cujo *caput* dispõe que os sistemas terão responsabilidades em relação à valorização dos profissionais da educação. A seguir, há uma lista de seis itens que os sistemas deverão assegurar, nesta ordem: ingresso por concurso, “aperfeiçoamento profissional continuado”, piso salarial, progressão baseada em titulação e avaliação de desempenho, “[...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho [...]” e “condições adequadas de trabalho”.

O emprego do termo “aperfeiçoamento profissional continuado” em segundo lugar na lista de condições asseguradas aos professores, à frente das condições adequadas de trabalho, do piso salarial e da inclusão na carga horária de tempo empregado em estudo, planejamento e avaliação, permite supor que a LDB prioriza uma lógica de desenvolvimento da carreira que se reduz a aperfeiçoar práticas, acentuando um viés supostamente técnico para esse movimento, sem esclarecer, porém, como isso ocorrerá e a quem caberá a promoção de tal aperfeiçoamento.

Em apenas seis artigos, a LDB usa as formulações “capacitação em serviço”; “formação continuada e capacitação”; “formação continuada”; “educação profissional”, “educação continuada” e “aperfeiçoamento profissional continuado”, a evidenciar a já referida “flutuação terminológica”, mas também, mesmo em meio a essa aparente indecisão lexical, a reforçar uma perspectiva técnica de formação continuada de professores.

Gatti (2009) defende que não existe clareza sobre o que é considerado como formação continuada. Para a autora, cursos realizados após a graduação, atividades genéricas encaradas como possibilidade de contribuir para o desenvolvimento profissional, como reuniões pedagógicas, participação na gestão escolar, horas de trabalho coletivo na escola, congressos, seminários e cursos de diferentes formatos oferecidos pelas secretarias da educação ou outras instituições presenciais ou à distância estão sendo considerados formação continuada, mesmo que não proporcionem trocas. Ainda nessa vertente tecnicista, se encontra a exigência de comprovantes de horas de formação continuada aos professores de muitas secretarias de educação, como exigência para progressão funcional.

De fato, o histórico da formação continuada no Brasil antes da LDB remete a duas orientações que mais coexistiram do que se sucederam a partir dos anos 1970: a da reciclagem e a da capacitação. A primeira consistia, principalmente, em atualizar os professores para que seus conhecimentos disciplinares alcançassem uma proximidade maior com a produção de conhecimentos científicos por parte das universidades. Tratava-se de uma espécie de atualização de conteúdos relacionados às disciplinas de ensino de cada um. A segunda, sem descuidar inteiramente dessa atualização, investia mais no treinamento dos professores no que se refere ao domínio de técnicas e à aplicação de recursos de ensino.

As duas vertentes encontravam justificativa na evidente aceleração do ritmo de produção de conhecimentos e técnicas, que cada vez mais rapidamente se tornavam obsoletos, assim como na flagrante queda da qualidade da formação dos professores, em razão do processo de proletarianização do magistério iniciado ainda nos anos 1960. O aumento da velocidade de produção de conhecimentos científicos, conjugado com a formação cada vez mais precária dos professores, assim como as condições inadequadas, quando não aviltantes, em que estes exercem sua profissão constituíram um problema que os gestores públicos e privados optaram por enfrentar com ações voltadas para “reciclar” e “capacitar” os docentes, movimentos que, sob a ótica dos gestores, os professores não seriam capazes de realizar de forma autônoma.

Por outro lado, já no contexto do fim da ditadura civil-militar, dá-se a reintrodução no cenário acadêmico das obras de importantes pedagogos, com destaque para a de Paulo Freire, com sua defesa da dialogia, da autonomização, da liberdade e da democratização como chaves para o processo educativo dos cidadãos e da sociedade como um todo.

Em toda a obra de Paulo Freire (1997, p. 55) nos deparamos com afirmações acerca do nosso *inacabamento*. Existimos no mundo como seres inconclusos até o fim da vida: “Onde há vida, há inacabamento”. Estamos, de acordo com Freire, no centro do processo educativo de forma permanente: muito antes de entrar na escola realizamos trocas uns com os outros, aprendemos, ensinamos e jamais nos concluímos.

O autor nos instiga a perceber que o estar no mundo não pode configurar-se como o de um ser que se adapta, mas sim como o de um ser que se insere no mundo e que o transforma. É evidente que as barreiras que se apresentarão serão inúmeras e aparentemente difíceis de superar. Mas, independentemente disso, a educação tem sentido para o ser humano porque também o seu existir se caracteriza como possibilidade histórica de mudanças. Freire destaca (2000b, p. 121) que: “[...] somos ou nos tornamos educáveis porque, ao lado da constatação de experiências negadoras da liberdade, verificamos também ser possível a luta pela liberdade e pela autonomia contra a opressão e o arbítrio [...]”.

Esse potencial que “todos” possuímos de pensar, fazer escolhas e promover mudanças no mundo é inerente ao ser humano, logo, para

Freire, a educação se apresenta como uma situação de conhecimento e de intervenção do ser humano no mundo e uma forma de comunicação humana. Assim, e numa perspectiva humanista, Freire (1993, p. 20) considera a educação um processo permanente e nos aponta a direção para um caminho que faça sentido e respeite o outro em seu inacabamento, destacando que a educação e a formação permanente se fundam nessa eterna inconclusão, “no saber que podemos saber mais”.

Paulo Freire discorda da prática em torno da formação de professores que tem valorizado mais a compra de ‘pacotes’ com doses de conteúdos considerados adequados para melhorar a qualidade da educação:

Percebe-se como uma tal prática transpira autoritarismo. De um lado, nenhum respeito à capacidade crítica dos professores, a seu conhecimento, à sua prática; de outro, na arrogância com que meia dúzia de especialistas que se julgam iluminados elabora ou produz o ‘pacote’ a ser docilmente seguido pelos professores que, para fazê-lo, devem recorrer aos guias. (FREIRE, 2001, p. 71)

A discussão coletiva e o respeito ao que cada um sabe e partilha, sem a pretensão de que uma pessoa do grupo seja a responsável por determinar qual a melhor prática, bem como a franca disposição em nos colocarmos como seres que ensinam e aprendem constituem o grande potencial da formação permanente de professores pensada por Paulo Freire: “Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática [...]”. (FREIRE, 2001 p. 43)

Ao propor uma educação de caráter libertador em lugar da chamada “educação bancária”, Paulo Freire integrava um conjunto de vozes que tentava oferecer alternativas para a crise da escola que não passassem pelo mero aperfeiçoamento do modelo existente. Vozes mais radicais, como a de Illich, a defender uma sociedade sem escolas, e vozes mais consensuais, como as que se mobilizaram em torno do movimento de educação permanente, assim definido por Canário (2013, p. 84):

Encarado como um processo contínuo que, desde o nascimento à morte se confunde com a existência e a “construção da pessoa”, a perspectiva da educação permanente aparece como um *princípio reorganizador de todo o processo educativo*, segundo orientações que permitiriam superar a dominância quase exclusiva das concepções e práticas escolarizadas. Esta reorganização e reequacionamento do processo educativo tem como ponto de referência central a emergência da *pessoa como sujeito da formação* e tem como base três pressupostos principais: o da *continuidade* do processo educativo, o da sua *diversidade* e o da sua *globalidade*.

Para o autor, todavia, o alcance dos princípios da educação permanente no âmbito das práticas educativas viu-se limitado por três fatores: (a) a redução da educação permanente ao período posterior ao escolar, o que acabou por torná-la equivalente a educação de adultos; (b) “a extensão da forma escolar ao conjunto da existência das pessoas” (CANÁRIO, 2013, p. 85), em uma perpetuação da escola ao longo da vida e (c) a desvalorização dos saberes adquiridos fora da lógica escolar.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: O DILEMA DA PROFISSIONALIZAÇÃO

Os anos 1990, quando se deu a promulgação da LDB 9394/96, também se fizeram marcar pelo avanço de perspectivas de valorização dos saberes docentes, principalmente pela influência de estudos realizados na Europa e na América do Norte, com foco tanto na profissionalização da docência quanto nos diversos entendimentos possíveis acerca da aquisição e da produção de saberes por parte dos professores.

Para Tardif (2001, p. 13), o campo de estudos, aqui referido, registrou um avanço incomum em menos de três décadas e

[...] transformou-se num objeto de investimentos multi e transdisciplinares, bem como numa luta simbólica de poder entre diversas correntes e disciplinas, entre diversas concepções e enfoques do conhecimen-

to, que tentam impor seus modelos teóricos e suas metodologias [...].

Prossegue o autor a sua análise identificando uma forte influência de tais estudos na legislação e nas políticas brasileiras geradas a partir da LDB, refletida na valorização de saberes diversos – cultural geral, conhecimentos sobre os estudantes, conhecimentos de ordem social e política, conhecimentos experienciais –, para, mais adiante, concluir que, de fato, o que se colocava em curso, do ponto de vista das universidades, instituições de formação de professores, era uma perspectiva de destaque para a ação docente:

[...] constatamos que as reformas propõem uma verdadeira e profunda mutação do modelo de formação até então em vigor nas universidades: mais que os conteúdos, disciplinas e pesquisa universitária, doravante são os saberes da ação, os docentes experientes e eficazes, e as práticas profissionais que constituem o quadro de referência da nova formação dos professores. (TARDIFF, 2001, p. 16)

Efetivamente, nos anos 1990/2000, proliferaram ações de ensino, pesquisa e extensão direcionadas não só para produzir conhecimentos acerca dos professores e dos seus saberes e fazeres, como também para formá-los a partir de uma nova concepção. As perspectivas do professor reflexivo e do professor pesquisador, assim como a valorização dos relatos de experiência vivenciadas pelos professores e o desenvolvimento de inúmeras ações relacionadas às histórias de vida/narrativas autobiográficas dos docentes estiveram presentes tanto nas iniciativas dos grupos de pesquisa das universidades, quanto no discurso das políticas públicas de educação no Brasil. Uma avaliação inicial desse grande investimento na tentativa de valorizar os professores como pessoas e como profissionais, dando destaque aos saberes que produzem ao longo de suas experiências, aponta, todavia, para alguns limites.

Em primeiro lugar, como o histórico da relação entre a academia e as escolas traz a marca de uma assimetria de lugares de poder, a aproximação entre ambas durante o período viu-se afetada pela dificul-

dade dos sujeitos para trabalhar em conjunto, seja pela falta de hábito de fazer isso, seja por disporem de condições materiais muito diferentes, ou, finalmente, por viverem culturas institucionais muito diversas.

Nesse sentido, por vezes os professores das escolas se viam como meros objetos de investigação. Por outro lado, quando chamados para uma aproximação maior em relação ao mundo acadêmico, muitos se sentiam inseguros e/ou não dispunham de tempo para fazê-lo.

Além disso, baseadas em modelos de transferência de conhecimentos, muitas dessas ações cedo encontraram a resistência de profissionais que não abriram espaço em suas dinâmicas de vida para incorporar novas aprendizagens. Não abriram porque a transferência de conhecimentos – perspectiva predominante na ação escolar e que se estende à formação inicial, instâncias em que já apresenta muitas limitações – tem baixo alcance quando se trata de profissionais em ação.

Para conseguir maior sucesso, como destaca Nóvoa (1988, p. 128-9), a formação de adultos deve seguir alguns princípios (grifos do autor), em que:

- a) “O adulto em formação é portador de uma história de vida [...] Mais importante do que pensar em *formar* este adulto é tentar reflectir sobre o modo como ele se forma”;
- b) “A formação é sempre um fenómeno de cunho individual, na tríplice dimensão do saber (conhecimento), saber-fazer (capacidades) e do saber-ser (atitudes)”;
- e
- c) “Formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar colectivamente em torno da resolução de problemas. A formação faz-se na ‘produção’, e não no ‘consumo’, do saber”.

Por fim, parte expressiva das ações desenvolveu-se sob a égide de amplos programas de governo, voltados para o objetivo de atingir metas específicas e quantificáveis, especialmente no que se refere a alfabetização ou ao letramento, conceito adotado por parte da comunidade acadêmica e pelas próprias agências públicas de educação para definir a aquisição de práticas sociais de leitura e escrita. Conceitual e metodolo-

gicamente híbridos, ou mesmo ambíguos em sua maioria, tais programas quase sempre combinaram um discurso de valorização dos professores e da sua autonomia com a oferta de cursos de atualização/reparação e de material didático para aplicação em sala de aula. Tal duplicidade, como costuma acontecer, conduziu, de um lado, ao afastamento dos professores que não se viam como meros aplicadores de soluções metodológicas construídas nas universidades e oferecidas por agentes governamentais e, de outro, à aplicação acrítica e, não raro, incorreta de pacotes mais ou menos apreendidos por parte dos professores que se empenharam em fazer funcionar soluções que não ajudaram a construir.

Uma questão central nesse cenário, tantas vezes tratada de forma superficial ou, pelo menos, insuficiente, tem a ver com a dimensão pessoal da formação. Aos discursos que afirmam valorizar os professores, seus saberes e suas experiências, correspondiam ações que os consideravam malformados, o que demandava ações de reparação no que se refere à sua formação anterior e de instrumentalização no que diz respeito a suas ações presentes e futuras. Havia uma dupla aposta na incapacidade dos professores, ou para “consertar” sua formação, ou para assegurar que saberiam “fazer o certo” dali por diante.

Retomando em parte o que destacamos de Nóvoa quanto ao papel dos agentes externos no processo de formação, cabe citar o que aponta Pineau (1985, p. 65) sobre as dimensões da formação de uma pessoa:

Entre a acção dos outros (heteroformação) e a do meio ambiente (ecoformação), parece existir, ligadas a estas últimas e dependente delas, mas à sua maneira, uma terceira força, a do eu (autoformação). Uma terceira força que torna o decurso da vida mais complexo e que cria um campo dialéctico de tensões, pelo menos tridimensional, rebelde a toda a simplificação unidimensional. A limitação da reflexão educativa à acção das gerações adultas sobre as gerações jovens, as concepções fixistas e mesmo involutivas da vida, tornaram-nos em grande parte “analfabetos” em relação a metade desta vida e incapazes de compreender, e de dominar, o seu decurso cheio de contradições [...].

Semelhante reflexão oferece Paulo Freire (2000a, p. 24-25), em *À Sombra desta mangueira*, quando lembra do quintal da casa em que viveu na infância:

Aquele quintal foi a minha imediata objetividade. Foi o meu primeiro não-eu geográfico pois os meus não-eus pessoais foram os meus pais, minha irmã, meus irmãos, minha avó, minhas tias e Dadá, uma bem-amada mãe negra que, ainda menina, se juntara à família no século passado. Foi com esses diferentes não-eus que me constituí como *eu*. Eu fazedor de coisas, eu falante, eu pensante [...].

A tripla dimensão – eu, o mundo e os outros – está, portanto, presente em qualquer processo de formação inicial ou continuada. Nesse sentido, destaca-se a importância da relação que cada sujeito mantém com a sua trajetória, bem como as aprendizagens que constrói por meio das suas experiências, como esclarece Cavaco (2002, p. 63):

No processo de aquisição de conhecimento por via experiencial não se adquire unicamente saber-fazer, mas também saber e saber-ser, ou seja, efectuam-se aprendizagens nos domínios psicomotor, cognitivo, afectivo e social. A aquisição de conhecimentos e capacidades através da experiência é muito particular variando de pessoa para pessoa e o sentido dado à experiência, mais precisamente, o seu contributo formativo, só pode ser avaliado pelo próprio aprendiz [...].

A valorização da perspectiva da autoformação, contudo, adverte Bragança (2011), não pode levar a uma responsabilização excessiva da pessoa pela sua formação, como parece estar acontecendo no atual cenário da formação continuada, no qual os professores encontram-se cada vez mais divididos entre consumir o que os programas de governo lhes oferecem ou buscar por sua própria conta e risco ações de aperfeiçoamento profissional.

Paulo Freire crê que essa busca por formação deve partir do mundo do trabalho que cada docente experiência:

Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer formação permanente do ensinante [...]. (FREIRE, 2003, p. 28)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, consideramos, pois, que a formação continuada, para alcançar uma direção que supere as da reciclagem e capacitação, precisa ser desenvolvida em um cenário que ainda está por ser construído. Um cenário em que a pessoa do profissional não apenas seja considerada em sua plenitude, mas que também assume o protagonismo do processo da sua formação.

Para tanto, o primeiro aspecto a ser modificado não é o da formação continuada, mas o da inicial. De certa forma, naturalizamos o fato de que a primeira formação dos professores não será suficiente para que iniciem sua vida profissional de forma segura. Formamos e certificamos professores na esperança de que o mercado de trabalho seja suficientemente seletivo para não absorver os inaceitáveis e de que o exercício profissional ensine o que não aprenderam em seus cursos e, finalmente, na certeza de que poderemos “consertar erros” de formação e atualizar formações defasadas por meio de programas de formação continuada.

Defendemos que nossa atenção se volte para a formação inicial, com base em argumentos de duas ordens. Do ponto de vista político, as universidades deveriam investir vigorosamente na formação inicial de professores, como contraposição a uma política que investe cada vez mais no aparelhamento dos docentes por meio da imposição de pacotes de formação continuada. No que se refere ao plano pedagógico, especialmente se vamos trabalhar com a dimensão experiencial, com o

habitus de cada um, faz mais sentido investir nisso em uma etapa de formação que antecede o exercício profissional, quando os professores já não podem tão facilmente se expor a processos de transformação em suas bases de atuação.

Como explica Goodson (1992, p. 71), “Ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, ‘a vida’, é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho [...]”. Analogamente, ouvir as vozes dos estudantes que irão se tornar professores pode nos proporcionar uma visão mais clara sobre suas histórias de vida e uma condição mais favorável para que nossa intervenção como formadores os ajude a assumir os cursos de suas histórias na direção de um exercício profissional eficiente. Por que esperar que se tornem professores, com todas as limitações do dia a dia dos profissionais do magistério, para ouvir e para fazê-los ouvir o que têm a dizer sobre si?

Sabemos o quanto as condições de trabalho dos professores da educação básica no Brasil dificultam quer a prática da reflexão sobre suas práticas, quer a sua reelaboração. Sabemos o quanto as demandas da sala de aula e das rotinas escolares afastam os professores da pesquisa e da produção de materiais criativos, tornando-os presas fáceis de materiais prontos para consumo. Sabemos que pouco adianta, de tempos em tempos, oferecer a esses professores, muitas vezes sem qualquer alívio de suas cargas de trabalho, programas de atualização e treinamento.

Por isso, deveríamos pensar em um cenário no qual os professores, ao fim de sua formação inicial, não só estivessem bem preparados para as práticas que os esperam, mas, principalmente, houvessem alcançado um grau de confiança e autonomia que permitisse, ao longo do seu exercício profissional, definir, de forma proativa, como querem continuar sua formação. Isso implica investir no pressuposto de que, para que de fato possam tirar proveito da formação continuada, os professores precisam, como dissemos ao início deste texto, (1) ter tido uma formação inicial que lhes possibilite traçar rumos para suas trajetórias; (2) dispor de autonomia para decidir quando, onde e como continuarão a se formar; (3) dispor de condições materiais para frequentar cursos, desenvolver pesquisas e produzir propostas de intervenção.

Quando, todavia, analisamos o curso das políticas de formação de professores, bem como as condições profissionais de que eles dispõem no Brasil, o que se destaca é um cenário de aligeiramento da formação inicial, de baixos investimentos na oferta de uma carreira atraente e de muitos investimentos no oferecimento de programas de treinamento e na aquisição de pacotes pedagógicos, com destaque para os que incluem materiais didáticos e tecnologias atuais.

Até que ponto a formação idealizada, e nunca concretizada, dos professores deve/pode ser objeto de atenção preferencial dos estudos de formação de professores, enquanto persistirem em vigor, ou mesmo continuarem a se deteriorar, as condições de exercício profissional da docência? Enquanto o processo de proletarização do magistério, iniciado no Brasil nos anos 1960, não sofrer uma séria reversão, haverá condições de atrair para a carreira e nela manter as pessoas que pretendem se dedicar ao ensino? Que formação se pode proporcionar a uma carreira desprestigiada, afetada diretamente por sucessivas políticas oficiais de formação aligeirada e exercício monitorado?

A resposta para essas questões finais nos provoca a olhar para a formação inicial e assumir que formamos professores em cursos com diferentes angulações que nem sempre conseguem suprir as necessidades de os professores conhecerem seu ofício.

São muitos os questionamentos e muitos os aspectos da prática que precisam ser repensados para que seja possível construir um destino mais favorável para a formação de professores e, em contrapartida, a melhoria do ensino no Brasil. Parece que já temos boas pistas para iniciar um caminho novo: investir na formação inicial, garantir um conhecimento que permita ao docente o desejo de educar-se, melhorar as condições de trabalho e a remuneração dos professores para que tenha condição de continuar seu processo de educação e disponha de tempo para fazer isso com qualidade e autonomia.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, R. G. *Discursos, tecnologias, educação*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.
- BRAGANÇA, I. F. de S. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto) biográfica. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago. 2011.
- BRASIL. Lei 9,394, de 1996. Regulamenta as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 8 de janeiro de 2015.
- CANÁRIO, R. *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa, 2013.
- CAVACO, C. *Aprender fora da escola: percursos de formação experiencial*. Lisboa: Educa, 2002.
- FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 14. ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2003.
- _____. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: UNESP, 2001.
- _____. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2000a.
- _____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000b.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. de S. (Coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.
- GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.
- NÓVOA, A. Os professores e a história da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projecto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

PINEAU, G. A autoformação no descurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

TARDIF, M. Apresentação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 22, n. 74, p. 11-26, abr., 2001.

Recebido em 06 de março de 2015.

Aprovado em 11 de maio de 2015.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/CC0101-32622015146800>