

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A ESCOLA COMO LOCÚS DE APRENDIZAGEM

LAURILENE CARDOSO DA SILVA LOPES

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Caxias-MA. Docente da Universidade do Estado do Maranhão. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5136-6641>

EMAIL: lauralopesharel@gmail.com

NEIDE CAVALCANTE GUEDES

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Líder e Pesquisadora do Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6801-3922>

EMAIL: neidecguedes@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo objetiva refletir sobre a formação continuada de professores tendo a escola como lugar de aprendizagem e locús de formação continuada dos professores que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto, partimos do seguinte problema: Como a escola pode se constituir um espaço de aprendizagem e formação? Na organização do artigo utilizamos como contribuições teóricas os estudos realizados por diversos autores dos quais destacamos, Nóvoa (2009), Campos (2003), Tardif (2012), Candau (1996), Formosinho (2009), Resende (2006) dentre outros, que discorrem sobre o tema. Os resultados se encaminham no sentido de que existe uma tendência para que a formação continuada dos professores possa acontecer também na escola, tendo em vista que a mesma se constitui em uma comunidade de aprendizagem que articula saberes e promove a construção de conhecimentos. Nesse sentido, a escola como locús de formação assume uma tendência cada vez mais fortalecida diante das necessidades que emanam da sala de aula, favorecendo a unidade teoria-prática.

Palavras Chave: Formação Continuada. Escola. Profissão docente

CONTINUING TEACHER TRAINING: SCHOOL AS LEARNING LOCATIONS

ABSTRACT

This article aims to reflect on the continuing education of teachers, taking the school as a place of learning and a locus of continuing education for teachers who teach mathematics in the early years of elementary school. To do so, we start from the following problem: How can the school become a space for learning and training? In the organization of the article, we used as theoretical contributions the studies carried out by several authors, of which we highlight, Nóvoa (2009), Campos (2003), Tardif (2012), Candau (1996), Formosinho (2009), Resende (2006) among others, who talk about the topic. The results show that there is a tendency for the continuing education of teachers to also take place at school, given that it constitutes a learning community that articulates knowledge and promotes the construction of knowledge. In this sense, the school as a training locus assumes an increasingly stronger tendency in the face of the needs that emanate from the classroom, favoring the theory-practice unity.

Keywords: Continuing Education. School. Teaching profession

FORMACIÓN CONTINUA DE PROFESORES: LA ESCUELA COMO LUGAR DE APRENDIZAJE

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la formación permanente de los profesores, tomando la escuela como un lugar de aprendizaje y un locus de formación permanente para los profesores que enseñan matemáticas en los primeros años de la escuela primaria. Para ello, partimos del siguiente problema: ¿Cómo puede la escuela convertirse en un espacio de aprendizaje y formación? En la organización del artículo, utilizamos como aportes teóricos los estudios realizados por varios autores, de los cuales destacamos, Nóvoa (2009), Campos (2003), Tardif (2012), Candau (1996), Formosinho (2009), Resende (2006) entre otros, quienes hablan sobre el tema. Los resultados apuntan a que existe una tendencia a que la formación permanente de los docentes se dé también en la escuela, dado que constituye una comunidad de aprendizaje que articula saberes y promueve la construcción de saberes. En este sentido, la escuela como lugar de formación asume una tendencia cada vez más fuerte frente a las necesidades que emanan del aula, favoreciendo la unidad teoría-práctica.

Palabras clave: Formación Continua. Escuela. Profesión docente

NOTAS INTRODUTÓRIAS: HÁ UMA LÓGICA NA FORMAÇÃO?

A profissão docente expressa complexidades e desafios que exige do profissional a continuidade de sua aprendizagem, considerando que com a entrada na profissão vem também a necessidade de ampliação dos conhecimentos aprendidos, e a busca por novos conhecimentos e aprimoramento dos mesmos, o que faz com que a formação continuada de professores se constitua em possibilidade de consolidação e ressignificação da prática.

Compreender a função do professor reflete diretamente na análise de sua formação e nos faz pensar mais largamente sobre o tema, uma vez que sua função não se refere somente a atuação direta em sala de aula, sua formação também precisa considerar outros conhecimentos.

Convém indagar, então, o que é a formação continuada do professor para que suas atividades aconteçam de forma harmoniosa no espaço institucionalizado da escola? Pimenta (2003) ressalta que o professor precisa investir tanto na sua formação quanto no seu desenvolvimento profissional, isso porque o professor não pode ser considerado apenas como cumpridor de decisões externas ao seu fazer cotidiano. Nessa perspectiva Nóvoa (1992, p. 25) vem confirmar as ideias da citada autora de que

A formação do professor não se constrói por acumulação (de curso, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de re (construção) permanente de uma identidade pessoal.

Na perspectiva do autor a atividade de refletir sobre a prática se funda em um componente fundamental no contexto da formação de professores, isso porque a reflexão é um instrumento capaz de favorecer o desenvolvimento do pensamento e da ação (GARCIA, 1995), ou seja, a participação efetiva do docente no processo de reflexão que tem a sua prática como centro assume importância basilar como forma de garantir que esse profissional tenha completa consciência do seu fazer enquanto docente.

O trabalho do professor envolve inúmeros fatores que operam de forma interligada, visto que na sua atividade esse profissional deve ser criativo, autônomo e, principalmente, capaz de fazer escolhas quanto aos métodos e as tendências conceituais que irão dar suporte à sua prática. É, portanto, nessa perspectiva que corroboramos com as ideias de Charlot (2006, p. 45) quando afirma que existem, pelo menos, quatro níveis de análises quando se debate a formação de professores:

- a) A análise realizada por meio do saber como discurso constituído em sua coerência interna;
- b) A análise a partir da prática como atividade direcionada e contextualizada;
- c) A análise da prática do saber como forma de mediação entre a prática e os discursos;
- d) A análise do saber da prática sob a forma de conhecimentos sobre a prática produzidos pela pesquisa.

Partindo dessa compreensão, formar professores é trabalhar os saberes e as práticas nesses diversos níveis além de situar, a partir dos saberes e das práticas, as articulações possíveis entre as diferentes lógicas, que são e permanecerão heterogêneas, tendo em vista ser fundamental a questão da diversidade, uma vez que a aspiração de agregar saberes e práticas em um único discurso ou em uma prática totalizante é fonte de dogmatismo e totalitarismo.

Nesse sentido, o professor no seu cotidiano é impulsionado a buscar modos diferenciados de mediar e avaliar a aprendizagem e promover uma relação saudável com os alunos, o que lhe permite assim, construir/reconstruir novos entendimentos e saberes (CARR & KEMMIS, 1988). Para tanto, a formação continuada deve ser desenvolvida de modo a garantir ao professor o autoconhecimento da sua prática e a possibilidade de refletir sobre as atividades de ensinar e de aprender no contexto da educação superior, superando assim os modelos que se ocupam de treinamentos, reciclagens e atualizações que muitas vezes são realizados e que em pouco ou quase nada contribuem nesse processo de se autoconhecer.

Para cumprir sua função, a formação continuada deve considerar, dentre outros elementos, os saberes já constituídos dos professores e as especificidades de suas práticas

pedagógicas. Nesse sentido nos apoiamos nas ideias de Tardif (2002, p. 249) quando afirma que,

Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. Desse ponto de vista, a formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento.

Assim, compreendemos que o processo de professores em formação continuada busca permitir a aquisição de saberes relacionados diretamente com a prática profissional favorecendo uma nova compreensão do saber fazer, da relação pedagógica e do contexto educacional. Passa a ser compreendido como uma atividade de aprendizagem permanente na qual se busca a interação entre saberes práticos e teóricos ligados ao desenvolvimento profissional, e que contribui não só com sua aprendizagem, mas também para a aprendizagem dos outros com quem partilha profissionalmente.

A aprendizagem ocorre ao longo da existência humana. Essa afirmação orienta nossa compreensão no sentido de que em todas as áreas, seja pessoal ou profissional, existe essa continuidade do aprender, o que não é diferente quando optamos pela docência, pois o desafio da profissão nos torna eternos aprendizes, o que possibilita estar sempre construindo, reconstruindo os conhecimentos adquiridos e consolidando seu processo formativo de forma crítica e reflexiva.

Discutimos neste artigo as diretrizes para a formação continuada de professores, apresentando a escola como lugar de aprendizagem, bem como orientações para a formação nesse contexto, por entendermos que a escola e sua comunidade constrói saberes por meio de demandas que surgem no contexto vivido pelos atores sociais que a compõem. A necessidade permanente de estudo e compreensão das práticas desenvolvidas nesse contexto exige inovação e realinhamento da ação docente.

O artigo está organizado em quatro seções mais as conclusões: a primeira seção faz uma abordagem sobre a formação continuada dos professores a partir do contexto da LDBN 9394/96 e da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019; a segunda seção discute a autoformação como elemento primordial para a construção da identidade docente; a terceira seção trata da escola como lugar de aprendizagem e formação mostrando a importância da

escola enquanto instituição que promove conhecimento e a última seção destaca algumas orientações para a formação no contexto escolar.

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES A PARTIR DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO Nº 9.394/96

Os anos 1990 foram conhecidos como “a década da educação”, período esse marcado por reformas no ensino, considerando que até os anos de 1980 a política de formação de professores baseava-se na pedagogia tecnicista e, com a reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) 9394/96 saiu-se de uma política educacional voltada para o saber fazer e passou-se para uma política neoliberal que buscava a regulação por meio da pessoa do professor, para tanto houve uma explosão de discursos sobre a figura e o trabalho do professor, a pedagogia da competência, da reflexividade permearam os textos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2010, p. 16) ao enfatizar que

A escola, face às exigências da Educação Básica, precisa ser reinventada: priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida. A escola tem, diante de si, o desafio de sua própria recriação, pois tudo que a ela se refere constitui-se como invenção: os rituais escolares são invenções de um determinado contexto sociocultural em movimento.

Vale ressaltar, ainda, os Referenciais Curriculares elaborados na época que discutiam a dimensão da competência e da reflexividade, no sentido de que “[...] a ação do professor é permeada por conhecimentos práticos que mostram em suas ações cotidianas e também por uma reflexão durante a ação, quando é necessário tomar atitudes imediatas” (CAMPOS 2003; p 88). Observa-se que a formação de professores, nesse contexto, tinha como objetivo o desenvolvimento de habilidades e competências para influenciar as novas gerações.

Nessa linha de compreensão criou-se uma identidade profissional para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental que a partir de então, deveriam ter formação específica em Pedagogia, outro aspecto é que os cursos de Pedagogia que até então discutiam sobre a gestão, supervisão e coordenação pedagógica passam a dar uma atenção maior ao ensino, sendo necessário promover uma reformulação na matriz curricular.

Assim, o Art. 26 da Lei Nº 9.394/96 discorre sobre o currículo da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, apontando para a elaboração da Base Nacional Comum como o documento que daria conta de apresentar um currículo comum a ser

trabalhado na Educação Básica respeitando as diversidades regionais e locais da sociedade, respeitando a cultura, a economia dos educandos, devendo ser complementada, conforme as especificidades, nos sistemas de ensino e nas escolas.

A discussão em termos da reorganização do ensino passou por reformulações na Lei Nº 9.394/96 e nas Diretrizes e Referências Curriculares pelo Parecer CNE/CEB Nº 2/2019, aprovado em 20 de dezembro de 2019 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação Inicial de Professores para a Educação Básica instituindo a Base Comun Curricular (BNC-Formação).

Nesses termos, observamos que a LDBN 9.394/96 aponta para a construção e elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) agora aprovada e em vigor em todo Território Nacional em seu texto define a formação de professores a partir de competências gerais que envolvem as dimensões de conhecimento, prática e engajamento. O conhecimento relaciona-se aos conteúdos e saber ensiná-los, conhecendo seus alunos e potencializando suas aprendizagens considerando seu contexto social para na prática, ou seja, no planejamento de suas ações, na avaliação conduza a gestão dos ambientes de aprendizagem que deve ser realizado pelo ato de criar situações de aprender, com base na construção e ressignificação de saberes e, vinculado a essas dimensões o engajamento vai sendo materializado a partir do envolvimento e comprometimento do professor com o seu fazer, com a sua aprendizagem e interação com os pares e com a comunidade escolar.

O Governo Federal por meio do Ministério da Educação publicou, nos anos de 1997 e 1998 e encaminhou as instituições de ensino, os Referências Curriculares Nacionais, Parâmetros Curriculares Nacionais dentre outros documentos e promoveu uma formação continuada para o estudo dos documentos, denominada de Parâmetros em Ação com a oferta de cursos de licenciaturas para formar os professores, haja vista que havia um prazo para que todos fossem graduados. Essas foram algumas medidas tomadas para que a lei fosse cumprida. A partir das mudanças nos documentos oficiais a formação continuada foi regulamentada na LDBN 9.394/96, conforme o artigo 63.

Art. 63 - Os Institutos Superiores de educação manterão:

- I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destina do 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;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Vale ressaltar que nesse período ocorreu a implantação da avaliação externa denominada de Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a primeira aplicação da prova aconteceu de 1990 com o objetivo de conhecer de forma plena o sistema educacional em todas as suas dimensões, sendo aplicada em escolas que ofertavam a 1ª, 3ª e 7ª série do ensino fundamental, nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências nas escolas públicas da zona urbana dos municípios. Nas edições posteriores a avaliação foi realizada apenas em Língua Portuguesa e Matemática e houve uma reestruturação no sentido de instituir a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil.

Convém esclarecer que há uma distinção entre as competências desse novo formato de avaliação. A ANEB se constitui em um procedimento amostral que se volta para as condições presentes tanto na rede pública quanto particular enquanto que a ANRESC se organiza de forma censitária,

Para refletir sobre as avaliações externas em larga escala, dialogamos com Freitas (2016) que considera essa forma de avaliar de importância fundamental na construção das políticas públicas educacionais, e ao mesmo tempo chama a atenção no sentido de que, se forem empregadas de forma inadequadas, se transformam em uma política onde acredita que, propiciar concorrências entre as instituições escolares e profissionais da educação, baseado na hipótese de que notas altas indicariam uma educação e ensino de qualidade.

Considerando estudos realizados sobre a avaliação no contexto da Educação Básica (WERLE, 2010; HAYDT, 2008) ficou evidente que as avaliações externas possibilitaram a realização de um diagnóstico do sistema educacional brasileiro. O resultado desse diagnóstico possibilitou que o Governo Federal por meio do Ministério da Educação implementasse Programas de formação continuada em parcerias com as Universidades e as Secretarias de Educação tendo como objetivo principal oferecer suporte pedagógico a escola e em especial aos professores, melhorando, assim, a qualidade do ensino. Dentre os programas apresentamos destacamos: Programa de Formação dos Professores Alfabetizadores- PROFA (2001), Programa de Formação Continuada de Professores nos Anos/Séries iniciais- Pró-letramento (2005) e o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC (2013), que tinham em comum a formação continuada como um reforço no sentido de que os profissionais docentes pudessem compreender essa dinâmica a partir das necessidades enfrentadas no espaço institucionalizado da escola.

Nesse sentido convém realçar as questões que envolvem a avaliação considerando conforme Oliveira (2018, p. 269) que

As avaliações são aplicadas aos alunos, sem que o professor tenha qualquer controle no processo de sua elaboração, aprisionando o fazer docente aos conteúdos que irão ser cobrados nas provas. A autonomia do trabalho pedagógico docente fica reduzida ao ensino dos conteúdos que serão avaliados nas provas bimestrais.

A autora chama a atenção para questões delicadas como, por exemplo, o processo de elaboração dessas avaliações e conseqüentemente a limitação da autonomia do professor uma vez que esse processo de construção é deliberado por equipes que não conhecem a realidade da escola e, por conseguinte desconhecem o que seja o processo de avaliação nesse espaço sistematizado.

AUTOFORMAÇÃO COMO NECESSIDADE PESSOAL NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

A história da formação docente é marcada por diferentes paradigmas educacionais que trazem concepções com uma ênfase na técnica e por consequência permeia a sua identidade profissional. No entanto compreendemos que a mudança de concepção é algo complexo e difícil de ser realizada, porém, tem se observado que esse modelo educacional não dá conta das novas demandas educacionais.

Essas inferências acontecem por conta dos contextos socioeconômicos e culturais nos quais acontece a formação de professores que de acordo com Ramalho (2003) são caracterizados por um contexto social marcado pelos efeitos da globalização; da lógica de Mercado que desumaniza as pessoas, pois são transformadas em produtos contribuindo para o aumento da desigualdade que se torna cada vez mais evidente em meio aos desafios atuais, colaborando para a precarização do emprego e aumentando a violência, bem como as novas tecnologias que permeiam as relações sociais; as culturas híbridas que tem o predomínio da imagem sobre o texto escrito, a imediatez, a pluralidade, a incerteza; - A valorização da diversidade; - A emergência de um novo paradigma de desenvolvimento humano integral.

Esses aspectos caracterizam os dilemas e desafios que o professor enfrenta na sua formação e no seu trabalho, pois a sociedade capitalista cada vez mais exige alunos aptos para o mercado de trabalho, essas questões são implementadas por meio de reformas educacionais e leis que tem em sua essência um viés tecnicista.

Segundo Ramalho (2003) as novas demandas exigem um novo paradigma que reconheça o professor como um profissional que constrói sua profissão mobilizando saberes, valores, habilidades, desconstruindo hábitos em energia para resolver situações-problemas, passando pela capacidade de argumentar as decisões e os resultados com uma ética, no contexto do grupo profissional.

Esses são desafios que estão evidenciados no contexto da formação e trabalho do professor na atualidade que perpassa por uma construção e organização curricular que considere todos estes desafios e exigências, o que pode implicar em reforma das leis e normativas educacionais, pois estamos cada vez mais em um sistema conectado em redes de informação que considere o global e o local.

Para dar conta dos desafios postos ao campo da formação de professores na atualidade, a organização do currículo supõe pensar novas dinâmicas de construção da profissão como redes complexas, as quais nos levam a novas concepções sobre as disciplinas, as relações disciplinares e a formação de competências. (Ramalho 2003 p 135)

Nesse sentido, nos últimos anos tem havido uma preocupação em se entender o fazer docente e o ser professor no contexto da sociedade moderna. “Os novos problemas profissionais exigem, portanto, novos enfoques disciplinares e curriculares.” (Ramalho 2003 p 135) de acordo com a autora os problemas profissionais atuais só são trabalhados com êxito a partir de diferentes áreas de conhecimento que confluem em novas construções teóricas e práticas.

Sobre as mudanças na prática a partir da formação continuada, Hargreaves (2002, p. 114) esclarece que é um processo que envolve aprendizado, planejamento e reflexão, sendo de fundamental importância considerar que assim

Os professores não alteram e não devem alterar suas práticas apenas porque uma diretriz lhes é apresentada, e eles se sentem forçados a cumpri-las. Eles não podem evocar novas práticas a partir de nada ou transpô-las de imediato do livro didático para a sala de aula. Os profissionais necessitam de chances para experimentar a observação, a modelagem, o treinamento, a instrução individual, a prática e o *feedback*, a fim de que tenham a possibilidade de desenvolver novas habilidades e de torná-las uma parte integrante de suas rotinas de sala de aula.

De acordo com Nóvoa (1995), é a partir da década de 80 que se inicia o estudo sobre a vida, a carreira, o percurso e o desenvolvimento profissional. Dessa forma, compreendemos que a formação do professor acontece ao longo da vida envolvendo os aspectos pessoal,

social, profissional e ético, pois assim, vão se constituindo nos espaços educativos por meio da experiência.

Nesse aspecto, a autoformação se constitui de uma busca de significado e sentido do trabalho realizado e do ser professor e de sua trajetória pessoal e profissional ao longo da vida, estabelecendo sentido e significado dos saber e do fazer docente em seu contexto de vivência e experiência.

De acordo com García (1999) “a autoformação é uma formação em que o indivíduo participa de forma independente e tendo sobre seu próprio controle os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação”. Para tanto, a formação na perspectiva da autoformação considera as características pessoais, sociais, profissionais e ética, enfatizando a relação do Eu com outro para que possam ser pesquisadores de seu próprio trabalho.

Em conformidade com Dominicé (2006, p. 350), “A formação pode intervir como retomada do curso da vida”. O retorno a vida possibilita um repensar sobre si, pois a autoformação é uma autoobservação que proporciona um alargamento da autonomia na constituição do ser docente. Essa construção é potencializada nos contextos educativos, porque permite a vivência individual e coletiva ajudando na projeção de novas perspectivas de diálogo e reflexão.

A autoformação em processos educativos faz parte da construção da ética, permitindo sensibilização, consciência crítica, responsabilização mostrando a importância do individual e do coletivo, e na experiência desse ato nós construímos e recriamos a nossa identidade profissional e pessoal.

“O exercício permanente da autoobservação suscita uma nova consciência de si que nos permite descentrar em relação a nós mesmos, logo de reconhecer o nosso egocentrismo e de medir o grau das nossas carências, lacunas, fraquezas”. (MORIN 2007, p 94) Esse exercício estabelece a prática do diálogo, escuta e reflexões à medida que nos permite vivências e experiências de construção do Eu e do outro.

De acordo com Galvani (2002) a autoformação acontece aliançada por um processo tripolar que envolve três princípios: autoformação (si), heteroformação (os outros) e a ecoformação (as coisas) e nesse entendimento vemos a autoformação como um caminhar para si que se interrelaciona possibilitando mudanças em nosso posicionamento, na forma de ver e estar na vida.

Na formação contínua de professores nessa trilogia nos dar uma visão global e local do homem e da sociedade de forma equilibrada na configuração humana do ser. Nesses

termos, o professor é visto na sua totalidade e dentro de sua história de vida, do ser e estar na profissão. Uma formação que considera esses aspectos permite o conhecimento de si e do outro em um processo de construção coletiva dos saberes na busca de compreensão do mundo.

Nesta perspectiva, busca-se um agir consciente com sensibilidade, autoconhecimento, diálogo, saber ouvir, reconhecimento do seu potencial e dos outros sempre com uma postura de autoconhecimento, mediado pela reflexão na e sobre a ação, pois sabemos que somos compostos em nossas dimensões pessoal e profissional por esses aspectos.

A formação continuada construída nesse entendimento compreende o professor em sua singularidade, além de contribuir para os debates que envolvem os aspectos políticos e sociais que está imbricado nesse processo. Em conformidade com Moraes (2007) percebemos que a formação precisa passar por um debate aprofundado nesses aspectos, pois os sistemas educativos são afetados diretamente pela formação docente que envolve o pedagógico, as condições de trabalho e desvalorização salarial dentre outras questões.

A ação política do professor relaciona-se com a tomada de decisão e nesse sentido, a política de formação está repleta dessas articulações. Segundo Moraes (2007) as decisões não são fáceis de serem tomadas, mas são necessárias, não devem ser superficiais, por conta da complexidade e da abrangência e por ter um caráter formador e potencialmente transformador. Independente dos desafios que encontramos, e considerando as limitações das pessoas e instituições que afetam a educação.

O processo formativo do professor acontece ao longo da vida e se desenvolve em uma dimensão integral que colabora para produção de sentido e significado por meio das interações com o outro e com o contexto. Para Andrade (2011, p; 118) “as múltiplas interações estão presentes nas dimensões existencial, experimental e didática, compondo a vida do educador como uma ação reflexiva para a construção do autoconhecimento”.

No cerne das reflexões sobre a formação de professores Imbernón (2016, p. 34 - 35) destaca que em todos os países, em todos os textos oficiais, em todos os discursos a formação:

[...] começa a ser assumida como fundamental para alcançar o sucesso nas reformas educativas. No entanto, já não é tão habitual que se estabeleçam estruturas e propostas coerentes que possibilitem uma maior inovação dos processos educativos das instituições de ensino e, muito menos, nestes tempos, em que predominam governos de cunho conservador e políticas neoliberais (com algumas exceções e muitas contradições). Muitos países lançam, literalmente os poucos recursos destinados à capacitação do professorado ao grande lixo da inutilidade. Paradoxalmente, há muita formação e poucas mudanças talvez seja porque ainda predomine políticas e formadores que praticam com afinco e entusiasmo uma formação

transmissora e uniforme, com um predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos, estejam onde estiverem, distante dos problemas práticos reais, com base num professor médio que não existe.

As suposições do autor sugerem que a formação continuada necessita romper com um discurso antigo, devendo se aproximar da escola, a partir das situações problemáticas que os professores enfrentam, do contrário continuará sendo algo enganoso e abstrato para os docentes isso implica na necessidade de que a formação dialogue com o cotidiano da prática.

Ao pensarmos sobre educação de qualidade, a formação continuada aparece como exigência da prática docente, e apresenta-se como ferramenta fundamental nas políticas públicas de formação de professores na busca de uma educação de qualidade, haja vista que, ao se pautar nos conhecimentos relativos ao trabalho docente, a formação pode assegurar aos docentes as condições para desenvolvimento de uma prática adequada.

Ainda nessa mesma linha de compreensão, Imbernón (2016. p. 10) pontua que: “[...] não podemos separar a formação do contexto de trabalho [...]” e realça que não se pode exigir inovação e mudança de um professor mal remunerado e em condições de miséria. As postulações de Imbernón indicam a necessidade de se investir na formação e na valorização profissional, e principalmente oferecer salários dignos aos docentes.

A ESCOLA COMO LÓCUS DE FORMAÇÃO

A formação continuada oferecida pelos Programas do Ministério da Educação em parceria com as Secretárias de Educação traz discussões e reflexões sobre o processo de ensinar e aprender, bem como do desenvolvimento de novas possibilidades de aprendizagem. Uma característica presente em todos esses programas é que o Formador, Tutor, e o Orientador de Estudos são pessoas selecionadas pelas Secretárias de Educação, que embora formem os professores no âmbito da Linguagem e Matemática não partem das necessidades reais existentes nas escolas.

Vale salientar, ainda, que um dos objetivos desses programas é contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação, ou seja, as formações devem ocorrer nas escolas a partir de suas necessidades, por isso tem se intensificado discussões em torno da possibilidade de se perceber a escola como um espaço de aprendizagem, de democratização e profissionalização, onde a comunidade escolar toma decisões e constrói sua autonomia. Esse espaço formativo chamado escola também precisa ser repensando para atender as demandas da comunidade a qual está inserida, isso permitirá a construção da identidade da escola corroborando para assumir seu papel na sociedade.

Nessa perspectiva torna-se necessário a comunidade escolar fazer uma análise crítica do papel da escola dentro do contexto social considerando o conhecimento de sua realidade social o que contribuirá para o desenvolvimento de um projeto de escola coerente com possibilidade de realização. Esse aspecto conforme destaca Silva (2004, p. 64), é percebido e realizado na elaboração do “Projeto Político Pedagógico que é compreendido como um conjunto de teorias, diretrizes e estratégias que expressam à concepção político-pedagógica da escola, dando sentido as ações dos gestores, de docentes e discentes, partindo da realidade e a ela se destinando”. Dessa forma o processo de construção e reconstrução da identidade escolar vai se firmando nos estudos e discussões e se legitimando por meio do seu projeto, tornando-se um aliado na legitimação e organização da escola como comunidade de aprendizagem.

Em tempos em que a dificuldade de aprendizagens tem sido crescente, a formação continuada tem se configurado como uma necessidade, e pensá-la a partir das demandas que surgem na escola tornam-se coerente e necessário. Para Candau (1996) a construção dos caminhos para a formação de professores precisa ser repensada e esse repensar começa do local da formação que para a autora deve ter como locús a escola, e como referência o reconhecimento e a valorização dos saberes docentes.

No conjunto desses saberes, Tardif (2014) destaca que os da formação profissional são adquiridos durante a formação inicial por meio das instituições formadoras de professores. São saberes científicos relacionados à ciência da educação que compõe um arcabouço teórico que irão auxiliar na construção os saberes pedagógicos provenientes de reflexões que conduzem a prática.

É relevante considerar que nesse universo de saberes, apresentam-se o saber disciplinar que também nasce no contexto da formação acadêmica relacionando-se as mais diferentes disciplinas, e os saberes curriculares que são construídos ao longo da formação e encontram-se interrelacionados com os demais saberes requisitados pelos programas de ensino que os professores utilizam para ensinar. No movimento de aproximação e operacionalização desses saberes, se manifestam aqueles denominados de saberes experiências que são construídos no desenvolvimento cotidiano da prática.

Assim, observamos que a formação é complexa nesse contexto em que os professores mobilizam os saberes para melhor desenvolvê-la, uma vez que no desenvolvimento da prática surgem as demandas que possibilitam a construção de um processo formativo por meio da relação teoria-prática, como unidade dialética. É, portanto, nessa interação com o cotidiano

escolar que os professores constroem e reconstróem seus conhecimentos assegurados pelo estudo e troca de experiências como possibilidade de validação de saberes.

No entanto para que o ambiente escolar desenvolva essa proposta, é preciso romper com o excesso de burocracia presente nas instituições escolares e com os modelos clássicos de formação de professores que assumam riscos no sentido de pensar uma escola “sem acumulações de missões e de conteúdo” (NÓVOA 2009; p 50). Esse repensar exige uma nova perspectiva para a formação continuada de professores, em seus aspectos coletivos, de colaboração entre os pares e participação. A equipe gestora da escola também é inserida no processo pedagógico escolar e o coordenador pedagógico assume papel fundamental de articulador desse processo formativo.

De acordo com o relatório final da Fundação Victor Civita a formação continuada de professores desenvolvida na escola e voltada para a coletividade tem no coordenador pedagógico um articulador das ações formativas, no sentido de envolver toda a equipe da escola. Essa proposta promove uma reorganização do espaço escolar quanto a sistematização do tempo pedagógico, entendido não somente pelo tempo da aula mais, pelas outras atividades escolares. Nessa linha de compreensão Placco e Almeida (2003, p. 57-58) reafirmam que

Uma função fundamental do coordenador pedagógico é cuidar da formação e do desenvolvimento profissional dos professores. [...] as dimensões da sincronicidade possam se revelar e integrar, na compreensão ampliada de si mesmo, do processo de ensino e aprendizagem e das relações sociais da, e na escola, síntese da formação e da prática docente como momentos com peculiaridades e especificidades que provocam contínua mudança nos professores e em sua prática.

Essa proposta coloca a escola como lócus de formação o e coordenador pedagógico assume uma postura de articulador que promover as discussões inerentes às demandas da comunidade escolar, bem como, do processo de ensino-aprendizagem, de formação dos professores por meio de estudos teóricos, planejamento sistemático, e avaliação das ações realizadas.

Na perspectiva de Candau (1996; p 144) “[...] não se alcança esse objetivo de uma maneira espontânea [...]”, pois a reflexão é um exercício, e ao mesmo tempo exige tomada de decisão, mobilização de saberes e práticas, investigação, estudo teórico que possibilite a melhoria da qualidade do processo formativo e das práticas no âmbito pedagógico e docente. Faz-se necessário o envolvimento de todos, assumindo o trabalho como um conjunto de ações que devem ser partilhados pela equipe escolar. Corroborando para que a formação aconteça na coletividade onde os professores se reúnem estudam, analisam suas ações quanto ao

planejamento de conteúdo, desempenho, dificuldades e avanços dos alunos. No entanto, para a escola ser o locús da formação ela precisa assumir e refletir sobre os questionamentos, as dificuldades acerca da prática docente, partilhar as decisões com a equipe escolar dentre outros fatores.

Neste contexto, o Governo Federal por meio de políticas públicas, implementa em parceria com as Secretarias Municipais de Educação cursos de formação que visavam oferecer suporte pedagógico e aperfeiçoamento profissional para os professores. Essas políticas apresentam abordagens no sentido de propor estudos sistemáticos teórico-práticos para os professores, proporcionando reflexões sobre a forma de como é ensinado ou abordado os conteúdos, suas práticas pedagógicas e assim, as ações didáticas dos professores são reelaboradas. Esses elementos se configuram no que Rigo e Herneck (2018, P. 36) consideram como fundamentais no sentido de que

Conhecer a necessidade de um grupo de docentes é essencial para a construção de uma formação continuada que atenda às necessidades formativas dos professores, pois é a partir do conhecimento e da análise das necessidades apontadas pelos professores que se terá base para o desenvolvimento dessas propostas de capacitação.

Nesse viés, a aprendizagem dos saberes profissionais, segundo Formosinho (2009), não acontece só na formação, mas, também, na socialização, além disso, torna-se mais significativa quando ocorre no contexto de trabalho do professor. É preciso ver a escola como lócus de formação, ou seja, um local onde o conhecimento constrói e se reconstrói por meio da teoria e da prática.

Nesse contexto, a sala de aula permite aos professores conhecer os desafios da profissão além de perceber que os saberes adquiridos não atendem a todas as demandas que dali emerge. Nessa perspectiva a formação continuada pode ter em sua gênese a vida e a prática docente colocando em discussão problemas inerentes a aprendizagem e ao fazer docente, o que Nóvoa (1997, p. 26) considera ser “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando”.

Essa construção, conforme destaca Resende (2006), se constitui de vários caminhos conectados e não ocorre de forma isolada, é preciso ser percebida como uma prática social. Nesse sentido, os espaços de formação permitem a construção e reconstrução de saberes, é um local propício para refletir sobre as experiências cotidianas da sala de aula.

Assim, é salutar que a formação aconteça na coletividade para proporcionar trocas de experiências entre os pares e a validação dos saberes adquiridos onde construíram novos conhecimentos a partir dos problemas detectados e dos estudos realizados, dessa forma, todos são responsáveis por esta construção para que contribuam com sua autonomia intelectual na construção do conhecimento.

ORIENTAÇÕES PARA A ESCOLA COMO *LÓCUS* DE FORMAÇÃO E APRENDIZAGEM

A organização do tempo escolar, conforme se caracteriza no contexto da escola, tem como elementos fundamentais o processo de distribuição dos conteúdos, bem como todas as demais atividades previstas para realização durante o período letivo que se configuram a partir das propostas apresentadas através das políticas educacionais vigentes. Nessa perspectiva é possível afirmar que a organização do tempo na escola toma como parâmetro as definições estabelecidas no currículo e na legislação em vigor.

Com essa compreensão dialogamos com Ferreira; Arco-Verde (2001, p. 07) que nos orientam no sentido de compreender o tempo como

[...] uma crescente dualidade da noção temporal – o tempo físico e o tempo social. Nesta divisão conceitual, o tempo físico pode ser indicado como aquele que se inicia sob o domínio de Chrónos e determina o ritmo e a contagem do tempo que guia o mundo em dias, horas, minutos etc. e o tempo social – o Kairós, que pode ser indicado como o tempo vivido pelos homens, nem sempre coincidente com o tempo cronológico.

Vale salientar que essa organização do tempo e do espaço, toma como elementos principais a forma como a escola trabalha as questões sociais que atravessam os distintos grupos sociais por ela atendidos, considerando as crenças, os estilos de vida e, principalmente as manifestações culturais presentes no contexto social em que a escola está inserida.

Outro elemento fundamental para a organização do tempo na escola é o Projeto Pedagógico que agrega ações e metas direcionadas ao desempenho da escola no tocante aos processos de ensinar e aprender. É através da construção do Projeto pedagógico que a escola expressa o seu compromisso com o fazer pedagógico de forma articulada e capaz de envolver tanto a comunidade escolar quanto a comunidade local. Trazemos o pensamento de Veiga (2009, p. 163) para reforçar nossa compreensão no sentido de que

O projeto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações

competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo relações horizontais no interior da escola.

Com base no pensamento da autora apreendemos que a construção e operacionalização do projeto pedagógico da escola é tarefa comum de toda a equipe, tendo em vista que se trata de uma construção coletiva na qual os envolvidos têm consciência da sua responsabilidade.

ELEMENTOS CONCLUSIVOS

Neste artigo buscamos atender aos questionamentos que surgiram de nossas observações enquanto formadoras de Programas voltados para a formação continuada, especificamente para o ensino de Matemática dos anos iniciais. Nossa intenção foi proceder a uma Para tanto buscamos através desse trabalho uma análise sobre: A escola como locús de formação continuada dos professores que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental.

O estudo mostrou que existe uma tendência para que a formação continuada dos professores aconteça na escola, pois esse espaço, enquanto comunidade de aprendizagem e articulação de saberes promove conhecimentos. Revelou ainda, que as discussões existentes apontam para a escola como lócus de formação uma tendência cada vez mais fortalecida vista as necessidades que emanam da sala de aula, do processo de formativo dos professores, da profissionalização docente dos saberes e fazeres contruídos na prática. Nesse contexto, surge ainda a necessidade de um repensar da escola (não prédio físico) mais como instituição.

Outro aspecto que deve ser ressaltado é o de que a formação continuada dos professores, foi potencializada a partir das reformas na LDBN, das DCN, os PCN's e dos Referências Curriculares Nacionais, trazendo uma mudança para o fazer docente, o processo de ensino aprendizagem e para a própria instiuição de Ensino, ganhando espaço nas discussões nacionais e na pesquisas científicas na área de educação.

As temáticas sobre o neoliberalismo, avaliações externas, Programas de Formação Continuada, as tendências para o ensino de Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental, merecem mais estudos teóricos, para aprofundarem as discussões que não foram esgotadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2/2019**. Proposta de Regulamentação da Lei 9.394/96. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 9.394/96**. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dá outras providências. Brasília, 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº 2/2019**, aprovado em 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação Inicial de Professores para a Educação Básica instituindo a Base Comun Curricular (BNC-Formação). Brasília, 2019.

CAMPOS, R. F. Do professor reflexivo ao professor competente: os caminhos da reforma da formação de professores no Brasil. In: MORAES, M. A; PACHECO, J. A; EVANGELISTA, M. O. (orgs.). **Formação de Professores: Perspectivas educacionais e curriculares**. Porto, ed: Porto, 2003.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M.R; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: UFSCar, 1996.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoria crítica de la enseñanza**. Barcelona: Ediciones Martinez Roca, 1988.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber, elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2006 .

DOMINICÉ, Pierre. A formação de Adultos confrontada pelo imperativo biográfico. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, p.345-357, Jan/2021.
<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a10v32n2.pdf>

FERREIRA, Valéria Milena Röhrich; ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. **Chrónos & Kairós: o tempo nos tempos da escola**. Educar; Curitiba, n. 17, p. 63-78. 2001.

FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. A importância da avaliação: em defesa de uma responsabilização participativa. Em **Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96 p. 127-139, maio/ago. 2016.

GALVANI, Pascal. A Autoformação, uma Perspectiva Transpessoal, Transdisciplinar e Transcultural. In: **Educação e Transdisciplinaridade II – CETRANS**. São Paulo: TRIOM,p. 95-121, 2002.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. IN: NOVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: Para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2008.

HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011

MORAES, Maria Cândida. **A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade.** Diálogo Educ., Curitiba, v. 7, n. 22, p.13-38, set./dez. 2007

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

NÓVOA, António; **Professores Imagens do futuro presente.** Lisboa, ed: EDUCA, 2009

NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** 2 ed. Portugal: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, J. C. O contexto das políticas educacionais na configuração do papel de gestores, coordenadores e professores. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 23, n. 39, mai./ago. 2018. P. 257-280.

PLACCO, V. M. de S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade.** São Paulo: Loyola, 2003.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2003.

RAMALHO, B.; NUÑEZ, I., y GAUTHIER, C. (2003): **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios.** Porto Alegre: Sulinas.

RESENDE, L. M. G. Paradigma e Trabalho Pedagógico: construindo a unidade teórico-prática. In: TACCA, M. C. V. R. (Org.). **Prática pedagógica e formação de professores.** Campinas, SP: Alínea, 2006.

RIGO, J. da S.; HERNECK, H. R. Necessidades formativas e formação continuada: um estudo a partir do cotidiano da escola. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 23, n. 38, jan./jul. 2018. P. 30-50

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ : Vozes, 2002

SILVA, S. P. Elementos constitutivos da identidade da escola. In: ALMEIDA, A. M. B; LIMA, M. S. L. (Org.). **Dialogando com a escola**. 2.ed. Fortaleza: edições Demócrito Rocha, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Rio de Janeiro, 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: Novos marcos para a educação de qualidade**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009

WERLE, F. O. C. (Org.). **Avaliação em larga escala, foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

Recebido em: 29/08/2021

Aceito em: 01/04/2022