



## A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM ESPAÇO PARA AUTORIA?

## THE CONTINUED TEACHER FORMATION: A SPACE FOR AUTHORSHIP?

## LA FORMACIÓN CONTINUADA DE PROFESORES: UN ESPACIO PARA LA AUTORÍA?

Jéferson Luís de Azeredo<sup>1</sup>

Maria Cristina Corrêa Pizzollo<sup>2</sup>

Ricardo Luiz de Bitencourt<sup>3</sup>

**Resumo:** Este artigo apresenta uma pesquisa que teve como objeto de estudo os programas de formação continuada ofertados na rede pública de ensino para professores das séries iniciais, tendo em vista o espaço de autoria destinado a eles. O estudo contou com entrevistas a esses professores e com pesquisa bibliográfica, apresentando a forma como os programas de formação têm sido ofertados aos educadores, bem como seus impactos na prática em sala de aula e na construção da autoria do professor. São muitos os entraves que permeiam as políticas de formação continuada para professores no Brasil, e as possibilidades de ser um educador autor, esbarram no fator tempo, periodicidade dos encontros e a falta das trocas de experiência entre os professores.

**Palavras-chave:** Professor. Formação. Autoria.

**Abstract:** This article first presents a bibliographic study analyzing the history and the meaning of the programs of continuing education offered in the public network of education in Brazil. Then, it was analyzed critically, if the spaces of formation make it possible to articulate the reality of the participating teacher at the same time that he sees himself as an author in the process. For the second part, the research contained interviews from teachers in the initial series. When looking at training programs, the work has also proposed to question the interests that are implicit in this practice and of who are such interests. Teachers crave good programs; however, there are many obstacles that permeate continuing education policies for teachers in Brazil. The possibilities of being an author teacher, run into the time factor, periodicity of the meetings and the lack of exchanges of experience among teachers.

**Keywords:** Teacher. Formation. Authorship.

**Resumen:** Resumen: Este artículo presenta una investigación que tuvo como objeto de estudio los programas de formación continuada ofrecidos en la red pública de enseñanza para profesores de las series iniciales, teniendo en vista el espacio de autoría destinado a ellos. El estudio contó con entrevistas a estos profesores y con investigación bibliográfica, presentando la forma como los programas de formación han sido ofrecidos a los educadores, así como sus impactos en la práctica en el aula y en la construcción de la autoría del profesor. Son muchos los obstáculos que permean las políticas de formación continuada para profesores en Brasil, y las posibilidades de ser un educador autor, chocan en el factor tiempo, periodicidad de los encuentros y la falta de los intercambios de experiencia entre los profesores.

**Palabras-clave:** Profesor. Entrenamiento. Autoría.

Envio 15/01/2018

Revisão 09/03/2018

Aceite 25/03/2018

<sup>1</sup> Mestre. Doutorando em Filosofia, Docente na Unesc. jeferson@unesc.net

<sup>2</sup> Especialista. Unesc. cristinapizzollo@gmail.com

<sup>3</sup> Doutor em Educação. Docente no PPGE - Unesc. rlb@unesc.net

## Introdução

A presente pesquisa teve como objetivo principal analisar como os programas de formação continuada ofertados na rede pública de ensino para professores das séries iniciais estão arranjados quanto à sua integração com os professores e se há um efetivo espaço para autonomia dos mesmos, tendo em vista a produção de conhecimentos a partir da sua área de formação. Para tanto, buscou-se identificar se, ao longo da história dos programas de formação continuada no Brasil (bem como atualmente), há espaço para que o professor exercite e ponha em prática a sua autoria. Entende-se que, por melhor que seja a formação inicial, sempre haverá novos desafios apresentados pelas situações de ensino no decurso da vida profissional, que exigirão protagonismo do professor, de forma tal que a formação continuada pode representar o espaço de apoio a esse protagonismo.

Do objetivo, emergem as perguntas norteadoras: qual o espaço reservado à autonomia e também autoria do professor das séries iniciais das escolas públicas nos programas de formação continuada? Qual é o tempo destinado à formação continuada, visto como “suficiente” pelo professor? Qual a influência dos programas de formação continuada na prática em sala de aula, no cotidiano do professor? Existe uma oportunidade para a construção autônoma da prática docente, a partir das suas experiências e pesquisas?

Elegemos a pesquisa como bibliográfica e de campo para nossa busca; a primeira permite aprofundar o tema e percorrer o conteúdo de grandes pesquisadores da área; a segunda, conforme Gil (2002), permite a flexibilidade e maior análise da realidade tendo em vista a sua transformação. A pesquisa se deu por meio de questionários distribuídos em seis escolas da rede municipal e estadual, envolvendo cinquenta professores; todavia, participaram da pesquisa apenas onze<sup>4</sup>. Para a pesquisa bibliográfica, optou-se, especialmente, pelos autores Carmem Silvia Andaló com sua obra *Fala, professora!: repensando o aperfeiçoamento docente* (1995), Michel Foucault com *A Coragem da Verdade: O Governo de Si e dos Outros* (1983-1984), Madalena Freire Weffort *Observação registro e reflexão: instrumentos metodológicos* (1996), Paulo Freire com *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996),

---

<sup>4</sup> Os questionários foram entregues aos professores nas escolas com a informação de que após uma semana retornaríamos para buscá-los; Houve escola em que não recebemos nenhum de volta e em outras apenas um ou dois. Os porquês, envolvidos em tal displicência não foram pesquisados, mas, fica claro que a pesquisa foi tratada como irrelevante.



Helena C. L. de Freitas com *A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada* (2007), Antônio Nóvoa com *Professores e sua formação* (1995), Sara Pain, Gaston Pineau com *A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação* (2010), Donald A. Schön com *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem* (2000), pois os são referência nos estudos relacionados ao tema do artigo e aparecem em diversas pesquisas. Abordou-se a história da formação continuada e, posteriormente, realizamos uma incursão pela realidade mais próxima, em que aplicamos os questionários aos professores. Por fim, debruçamo-nos sobre o tema da autoria, o qual se constitui no principal objetivo da pesquisa.

A pesquisa, de maneira geral, apontou que os programas de formação continuada seriam uma oportunidade para o professor aprender, aprimorar, trocar e construir novas práticas, e que é necessário ter a visão de que, para formar um professor, existe um processo que demanda tempo, estudos, saberes, experiências, reflexões, investigação e, sobretudo, socialização das práticas. No entanto, muitos são os entraves que permeiam as políticas de formação continuada para professores.

## **Trajetória da formação continuada no Brasil**

A formação continuada de professores no Brasil, ao mesmo tempo em que se apresenta como uma oportunidade do professor ampliar suas experiências e conhecimentos e, dessa forma, assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos, tem sido alvo de críticas e descontentamentos. Entre os professores, especialmente, o sentimento de ineficácia com relação aos programas de formação é recorrente e percebido em suas próprias falas, como trataremos ao longo desta pesquisa. Tais queixas apontam para o desejo de alguns professores de refletirem a respeito de sua própria prática pedagógica e, a partir disso, avançar, modificando seu fazer pedagógico; algumas vezes, no entanto, apontam para a rejeição dos programas, por serem formatados por uma equipe que não conhece a realidade da escola.

Dessa forma, acredita-se que, para conhecer os caminhos percorridos na construção dos modelos de formação continuada no Brasil, é preciso mergulhar na história. Heródoto, historiador grego do século V A.C., que dizia: “Pensar o passado, para compreender o presente e idealizar o futuro”; considerava, pois, o passado como um problema filosófico, ou como um



projeto de pesquisa que podia revelar conhecimento sobre o comportamento humano. Partindo dessa inspiração, pretende-se investigar como surgiram os programas de formação continuada no Brasil, como vêm se desenrolando ao longo do tempo e os impactos desses na qualidade da educação.

Então, buscando-se em nossa história, vê-se que as primeiras experiências aparecem nos anos 60 (Andaló, 1995), quando, no Rio de Janeiro, o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) promoveu, em colaboração com a direção dos cursos de aperfeiçoamento do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, um estudo sobre o tema do aperfeiçoamento docente, para avaliar o que os professores pensavam a respeito dos cursos. O resultado foi que os professores consideravam os cursos pouco satisfatórios, uma vez que não atendiam às necessidades da escola; referiam-se, portanto, a assuntos práticos de interesse do professor primário, problemas reais do cotidiano e o fato de que deveriam levar em conta as considerações e sugestões dos docentes.

Na década de 70, segundo Pedroso (1998), já houve considerável expansão na formação continuada, para atender às demandas do governo militar de formar recursos humanos, ou seja, trabalhadores mais qualificados, devido à modernização social.

Nesta época - fim da década de 60 em diante, a referida ineficiência passa a ser combatida com propostas de planejamento educacional, a partir do estudo dos Economistas da educação. (...) A educação passa a ser vista como investimento individual e social e deve vincular-se aos planos globais de desenvolvimento (Kuenzer, 1982, p. 34).

Essa modernização tem relação com o crescimento industrial, em que a máxima imposta pelo Regime Militar era “segurança e desenvolvimento”. Dessa forma, surgiu a necessidade de mão de obra qualificada e o governo brasileiro tratou de elaborar uma nova política educacional para o país centrada no “treinamento” de alunos e professores, com o propósito de profissionalizar, sendo que o modelo escolhido foi o tecnicismo.

Foi um período marcado pelo fechamento das instituições democráticas nas propostas de formação docente, e, de acordo com Silva e Frade (1997, p. 33), o que caracterizou a formação docente nesse período foi o “princípio da racionalidade técnica, da hierarquização de funções, da burocratização da escola”. Dessa forma, reforçam a separação existente entre os

que pensam e planejam o trabalho pedagógico e os que o realizam. Segundo Nóvoa (1998, p. 27), nesse contexto, “os professores são vistos como técnicos cuja tarefa consiste, essencialmente, na aplicação rigorosa de ideias e procedimentos elaborados por outros grupos sociais ou profissionais”.

O despotismo traz, então, essa marca: o poder como forma de controle absoluto, definindo, do alto de seus cargos, a quem é permitido pensar e a quem só resta executar. Essa prática é responsável pela distorção da identidade do educador, que, ao separar teoria da prática, rompe com a visão do todo e se corrompe no conforto de não se envolver e não refletir, como se o problema não fosse dele também, estabelecendo, desse modo, um fazer pedagógico medíocre. O medo e a acomodação são ingredientes extremamente destrutivos; são os “pais” da alienação.

Todo esse cenário do período militar, de repressão, foi sendo desarticulado pela resistência popular e dando lugar a uma nova página da história do Brasil e, conseqüentemente, da história da formação de professores no Brasil.

Nos anos 80, com a conquista dos direitos políticos, iniciou-se uma etapa da história da educação brasileira marcada por uma participação mais efetiva dos professores nas questões da educação. Nesse período, as análises passam a abordar, também, o contexto sócio-histórico, em que a formação do professor estava inserida. Dessa forma, os esforços eram de garantir um aprendizado permanente, em que o perfil do professor estivesse mais voltado para a dimensão política da prática docente (Silva; Frade, 1997). Todavia, tal esforço não surtiu o efeito esperado, o cenário político se alterou, novas visões surgiram, mas, na prática, na formação dos professores, as mudanças não representaram grandes avanços.

Desde os anos 80, pesquisas mostram que a formação continuada oferecida pelos órgãos do Estado aos professores da rede pública quase não tem surtido efeito, visto que as propostas são descontínuas e não atendem às necessidades da escola e dos professores, o que denota a falta de uma política séria de capacitação (Ribas, 2000). Os anos 90, contudo, exigiram dos professores grandes mudanças em função da globalização e do desenvolvimento tecnológico.

A promulgação da LDB (Lei de diretrizes e Bases), em 96, também foi um marco e representou grande crescimento para a formação continuada, que passou a advogar essa modalidade de formação como um caminho para equacionar os problemas originários com a



formação inicial do professor e como esses problemas refletiam na qualidade de ensino (Gatti, 2008).

Todavia, o próprio texto da lei é confuso no tocante às diferentes terminologias utilizadas para designar uma mesma finalidade. No Art. 61, Inciso I da LDB, a formação continuada é considerada como “Capacitação em Serviço”; no Art. 67, Inciso II, como “Aperfeiçoamento Profissional Continuado” e no Artigo 87 como “Treinamento em Serviço” (Revogado pela lei nº 12.796, de 2013).

Tendo em vista esta mistura terminológica, perguntamo-nos como é compreendida então a formação continuada na LDB? Assim, o termo treinamento está relacionado à compreensão de um tipo de formação que desencadeia ações com finalidades meramente mecânicas. O termo aperfeiçoamento indica que se deve tornar perfeito aquilo que outras formações não possibilitaram, esquecendo assim que são múltiplas as determinações do processo educativo. Também a capacitação entra nesta seara de conceituações que pensam a formação em sua forma continuada em uma perspectiva de tornar capaz aquele que é incapaz, no caso, o professor. Evidenciamos então que, em qualquer uma delas, o professor parece ser desprovido de conhecimento (Florian, 2008, p. 78).

Ao longo da história, os processos de formação continuada se apresentaram em cada época de uma maneira, com objetivos distintos, relacionados à realidade social e política do momento.

Marin (1995) identificou e analisou, em seus estudos, os diferentes termos utilizados para formação continuada no Brasil e suas concepções, apresentados no quadro abaixo.

Continua

Reciclagem	Referia-se a mudanças mais radicais para o exercício de uma nova função, ocasionando a implementação de cursos de formação continuada rápidos e esporádicos.
Treinamento	Foco voltado para a capacidade de o indivíduo realizar uma determinada tarefa através da modelagem de comportamento.
Aperfeiçoamento	Significava tornar perfeito, ou mais perfeito, ou ainda completar ou acabar o que estava incompleto, enquanto.
Capacitação	Tinha uma conotação de tornar capaz e habilitar.



Educação Permanente Formação Contínua Formação Continuada	Foram descritas pela autora no mesmo bloco, visto que elas tratavam de colocar como eixo da formação continuada o conhecimento dos profissionais da educação e tudo aquilo que eles podiam auxiliar a construir.
---	--

Quadro 1 – Termos de formação continuada no Brasil  
Fonte Marin (1995)

O que fica claro é que tudo aponta para a formação insuficiente do professor, formação que foi fragmentada, apressada e que sofreu o esvaziamento de conteúdo. Daí, então, a ideia de complementar essa formação depois, já estando em serviço.

Ademais, toda essa pressa tem relação direta com a recomendação dos organismos internacionais.

No âmbito da formação, caracteriza-se pela criação dos Institutos Superiores de Educação e pela diversificação e flexibilização da oferta dos cursos de formação – normais superiores, pedagogia, licenciaturas, cursos especiais e cursos à distância - de modo a atender a crescente demanda pela formação superior (Freitas, 2007, p. 6).

A partir das recomendações dos organismos internacionais, avolumam-se cursos de EAD com formação de professores Brasil afora. Aqui caberia ressaltar que tais cursos nem sempre estão comprometidos com a qualidade da formação desses profissionais, e que essa formação, invariavelmente, tem impactos no contexto educacional.

Não diferente dos períodos anteriores, atualmente, a formação continuada ainda busca uma identidade, um caminho. O fato é que o sistema educacional não tem dado conta das dificuldades enfrentadas por professores e gestores no cotidiano escolar, e os problemas com relação ao fracasso escolar e a qualidade de ensino ainda não encontraram solução. Nessa lacuna, os programas de formação continuada surgem como uma alternativa para dirimir tais problemas.

Segundo Ribas (2000), os sistemas de ensino adotam uma formação elaborada pelos órgãos públicos, sem diagnosticar interesses do professor, mas sim de acordo com as políticas governamentais vigentes e com o que as equipes técnicas julgam ser a necessidade de

professores e escolas. Desse modo, não abrem espaço para reflexão e discussão sobre os problemas vivenciados no dia a dia da escola.

Fica evidente que a formação continuada ainda precisa de muitos esforços e adequações para a realidade e para o fim a que se propõe, sobretudo num país como o Brasil com características continentais, tão diverso em suas regiões e com necessidades tão distintas uma das outras.

### **Um olhar para a realidade mais próxima**

Investigada a história da formação continuada no Brasil, pretende-se, a partir de agora, voltar o olhar para nossa “vizinhança”; sendo assim, foi organizada uma pesquisa junto aos professores das séries iniciais do ensino fundamental da rede pública municipal e estadual da cidade de Criciúma. A princípio, encontrou-se muita resistência por parte dos professores para participar da pesquisa e, por esse motivo, foi preciso reduzir a amostragem, de cinquenta para onze professores.

Nossa primeira questão buscava conhecer o programa de formação continuada na escola e como ele era distribuído ao longo do ano. As respostas obtidas deram conta de afirmar que o programa de formação oferecido acontece, em geral, no início e meio de ano, determinado em calendário pelas Secretarias de Educação, e não pela escola.

Conforme Caldeira (1993 apud Cunha; Krasilchik, 2000), a formação continuada não se esgota somente em um curso de atualização, mas deve ser encarada como um processo, construído no cotidiano escolar de forma constante e contínua (Caldeira, 1993 apud Cunha; Krasilchik, 2000, p. 3). Sendo a formação de professores organizada em apenas dois períodos curtos, de início e meio do ano, a mesma não reflete um processo, o que dificulta a formação e o próprio trabalho docente. Segundo Nóvoa (2002, p. 23), “[...] aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”.

Para representar esse lugar de crescimento, a escola precisaria organizar-se para promover compartilhamentos, trocas, busca coletiva para as soluções de problemas imediatos, acesso às novas pesquisas e a possibilidade da produção de um material autoral que refletisse a



realidade de cada escola, em que as digitais de cada professor compusessem um cenário no qual todos pudessem assumir seus papéis como corresponsáveis pela educação.

Questionou-se sobre como os programas de formação continuada têm influência sobre sua prática em sala de aula; a maioria afirmou que sim, mas fizeram ressalvas sobre o tempo dispensado para isso, julgando-o insuficiente. “Sempre fica o desejo de quero mais, devido ao tempo” (professora entrevistada).

É como se o professor recebesse orientação para iniciar sua caminhada e depois fosse “largado” num lugar ermo, muito diferente do cenário apresentado na formação, sem ferramentas nem armas adequadas para enfrentar os desafios apresentados. E depois, ao final do primeiro semestre, alguém passasse para resgatá-lo. Além do mais, entre os entrevistados o relato é de que, além dos períodos de formação serem restritos, não há acompanhamento ou *feedback* até o próximo encontro. “Não, porque falta organização, calendário e objetividade e as informações acabam se perdendo” (professor entrevistado).

Esse modelo de formação continuada tem se mostrado ineficiente, “mantém o professor atrelado ao papel de ‘simples executor e aplicador de receitas’ que, na realidade, não dão conta de resolver os complexos problemas da prática pedagógica” (Schnetzler, 2000, p. 23).

Na pesquisa, ficou claro que quem organiza as formações e define os temas a serem trabalhados é a Secretaria de Educação, de forma tal que o professor é um espectador. Não se trata, aqui, de julgar os temas abordados pela Secretaria de Educação como ruins, mas sim de refletir sobre a relevância desses temas para a prática docente e sobre a ampliação que se poderia dar em cada unidade escolar a partir do trabalho inicial da Secretaria. Quando questionados sobre do que sentem falta nos programas de formação continuada, surge o clamor por temas mais relacionados a prática do dia a dia, a troca de experiências, e mais tempo para formação. “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 de formando” (Nóvoa, 1997, p. 26).

Os professores são desafiados a cada dia com demandas das mais diversas; contar com o olhar de um especialista para orientá-los com embasamento teórico e com a experiência de quem já enfrentou problemas semelhantes, em grupos para socialização e trocas de experiências, seria um viés importante da formação. No entanto, segundo os professores, essa



prática não acontece. Nas entrevistas, ficou bastante evidente a dificuldade dos professores em fazer a conexão entre a teoria apresentada nos cursos de formação continuada e a prática de sala de aula. “Há muita teoria nas formações, é preciso haver mais trocas de experiência e compartilhamento de estratégias de ensino” (professora entrevistada).

Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos (Nóvoa, 1991).

Como nossa pesquisa pretende analisar os programas de formação continuada ofertados na rede pública de ensino para professores das séries iniciais, tendo em vista o espaço para autoria do professor, nossa pesquisa buscou responder a pergunta: “o que os professores entrevistados entendem por autoria?”. A partir das respostas a essa questão, foi possível verificar que os professores entrevistados refletem sobre a autoria mais de uma forma ligada à teoria, ou ao significado da palavra, do que propriamente a uma experiência pessoal. “É inovar, criar algo, desenvolver novas abordagens, partindo ou não de algo já feito” (professor entrevistado).

A nosso ver, “autoria” está intimamente ligada à prática reflexiva do professor, sendo uma das competências fundamentais da docência e compondo um todo indivisível: reflexão-criação-intervenção na realidade. Por isso, aprofundamos nossa pergunta para identificarmos, na formação dos entrevistados, o espaço para o exercício da autoria. As respostas se dividiram entre a negativa de espaço, a oportunidade para o exercício da autoria e a possibilidade de ser autor em momentos específicos, como em cursos e nos trabalhos de conclusão do curso.

Não. Sempre fomos guiados, não havia abertura para a criação, para exposição de ideias na prática. Depois da segunda fase aprendi que deveria criar, escrever e agir de acordo com o que o professor fala, ou age. Fora disso, a nota seria baixa. E precisamos de nota para nos graduar, logo faça como o professor (a) quer. Como então ser autor? Só resta reproduzir! Só o fato de eu ter consciência disso, hoje posso ser autora e aprendente em minha prática docente!

Não. Minha formação foi bastante tradicional.

Sim. Relatórios, seminários, debates, palestras, TCC, entre outros.

Sim. Em alguns cursos onde havia oportunidade de criar (professores entrevistados).



Ao olhar para a formação inicial do professor, percebe-se a superficialidade com que a autoria é tratada, e não há como não detectar nessa superficialidade o ranço da formação técnica que “mantém o professor atrelado ao papel de ‘simples executor e aplicador de receitas’ que, na realidade, não dão conta de resolver os complexos problemas da prática pedagógica” (Schnetzler, 2000, p. 23).

Se fôssemos pesquisar os currículos dos cursos de formação, o que aqui não é o caso, encontraríamos longas listas de conteúdos, incluindo grandes pesquisas, estudiosos e pensadores da educação e do desenvolvimento; todavia, tais conteúdos são apresentados de maneira em que só é possível “degustar” um pouco de cada um, sem o aprofundamento devido. Nossos cursos de formação carecem de espaço para a reflexão e a pesquisa, e tornar-se um professor pesquisador compõe a base para tornar-se, também, um professor autor. Consequentemente, esse professor autor seria instrumento para propiciar a seus futuros alunos um ambiente em que esses também viessem a se tornar autores de sua aprendizagem.

“(...) os educadores expressam sua insatisfação com um currículo profissional que não é capaz de preparar os estudantes para a atuação competente em zonas incertas da prática” (Schön, 2000, p. 21).

158

Por último, quisemos saber se, dentro dos programas de formação continuada, os professores sentiam a liberdade para exercitar sua autoria. Parte das respostas foi categórica em afirmar que não, os programas não abrem a possibilidade para que isso aconteça; outra parte afirma que depende da situação do curso, do palestrante.

Na maioria das vezes não, porque não existe uma relação entre o que é o ideal fazer e o que é possível fazer.  
Depende da formação continuada oferecida, depende muito do curso e do palestrante (professores entrevistados).

Avaliamos que, tendo em vista que o professor, em sua formação inicial, não conta com a oportunidade de exercitar sua autoria, nos momentos de formação continuada, esse mesmo professor não dispõe da experiência de ser autor e torna-se inseguro em apresentar o que vem de si, acabando por amoldar-se e apenas receber verdades prontas. Em seu livro *A Função da Ignorância*, Paín (1999) destaca, no capítulo “a ignorância como inibição”, que a paralisia das operações mentais parece-nos constituir um verdadeiro sintoma ligado ao sistema

fracasso/sucesso que caracteriza a simbólica das trocas intelectuais. É preciso levar em conta que o saber está sempre submetido ao interdito, em todas as religiões e em todos os regimes, constituindo uma fonte de diferença entre adultos e crianças, homens e mulheres, possuidores e despossuídos, iniciados e profanos.

É o que nos faz entender o quanto de força uma formação sem o exercício da autoria tem sobre a construção da baixa autoestima do professor e da não convicção de seu poder. Há um dito popular muito sugestivo: "se o elefante soubesse a força que tem, seria o rei das selvas". Compartilhar da formação do professor e ser mediador nessa trajetória implicaria em apresentar a esse profissional toda a possibilidade de vir a ser, a partir do exercício, um autor. Nas trocas e na mediação, pode-se crescer e fundamentar um pensamento autônomo, que individualmente seria muito difícil de conquistar.

### **Autoria, o fruto da ousadia**

A profissão de professor instiga olhares e atenção de diferentes instâncias da sociedade, tendo em vista sua influência direta na construção dos cidadãos. Paulo Freire, ao debruçar-se sobre os saberes necessários à prática educativa, afirmou que “[...] ensinar é uma especificidade humana” e, ainda, que “exige de quem ensina a compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo”.

Com tamanha responsabilidade, o professor é conduzido a trilhar sua carreira entre os saberes construídos no decorrer de sua formação inicial e é desafiado a aprimorá-los ou incorporar novos, nos chamados processos de formação continuada, ou, ainda, em investidas solitárias. A questão está, justamente, em qual formação continuada tem sido ofertada e o seu impacto na prática do professor em sala de aula, uma vez que, independentemente das convicções pedagógicas e “do que” e “do como” ensinar, todos os professores ensinam. E todos, consciente ou inconscientemente, têm uma concepção sobre ensinar e aprender. Dessa forma, a gênese do fazer educativo estaria no “conhece-te a ti mesmo”, para, a partir disso, avaliar e apropriar-se da direção de sua prática, que, de acordo com Pineua (2014), representaria uma terceira força de formação, a do “eu” (autoformação), que se encontra entre a ação dos outros (heteroformação) e a do meio ambiente (ecoformação).

(...) dupla apropriação do poder de formação; é tomar em mãos esse poder – tornar-se sujeito –, mas é também aplicá-lo a si mesmo: tornar-se objeto de formação para si mesmo. Essa dupla operação desdobra o indivíduo num sujeito e num objeto de um tipo muito particular, que podemos denominar de autorreferencial (Pineau, 2014, p. 95).

Para olhar-se, afastando-se de si, observando-se à distância, como objeto de investigação, faz-se necessário um movimento de coragem, coragem de olhar-se, coragem de enfrentar a verdade.

No livro *A Coragem da Verdade* (1983-4), Foucault aborda, a partir da *parresía*, a relação entre sujeito e verdade. Até que ponto estamos dispostos a ouvirmos de nós mesmos, ou de outrem, toda a verdade? Foucault ainda relaciona a *parresía* à pré-história das práticas entre pares célebres: penitente e confessor; psicanalista e paciente; psiquiatra e doente; diretor e dirigido.

Foram estudadas essas práticas de si como marco histórico, em que se desenvolveu a injunção do “é preciso dizer a verdade sobre si mesmo”, que vi delinear-se, de certo modo, um personagem, personagem constantemente apresentado como parceiro indispensável, em todo caso, o auxiliar quase necessário dessa obrigação de dizer a verdade sobre si mesmo (1983-1984).

Diante das exigências sociais, os sujeitos se tornam refêns das convenções, habituando-se a colocar “máscaras” para “encenarem” o papel que lhes é solicitado, e, por vezes, perdendo-se de si mesmos. Fecham-se para não ouvirem a verdade e, inclusive, para não ouvirem a sua verdade. Diante das afirmativas de Foucault, busco, dentro do universo educacional, quem seria o par, o parresiasta para o qual o professor pudesse dizer a verdade e ouvir a verdade. Penso que, a rigor, teria de ser o coordenador pedagógico o personagem para esse papel.

Ter coragem para assumir-se como autor, para maioria das pessoas, não é tarefa fácil; exige um movimento na direção de expor suas construções e também suas faltas, sobretudo quando o nosso “par”, imbuído de nos dizer a verdade, pode não representar muito bem esse papel. Assumir-se como autor de sua prática constitui-se em ousadia frente aos desafios impostos no ambiente educacional.

“A partir da ideia que o indivíduo não nos é dado, acho que há apenas uma consequência prática: temos que criar a nós mesmos como uma obra de arte” (Foucault apud Filho, 2007, p.

1). Os estudos de Foucault nos conduzem para uma reflexão que liberta a nossa própria existência de nós mesmos ou da prisão de nossa “subjetividade”, social e historicamente construída. “De que valeria a obstinação do saber se ela apenas garantisse a aquisição de conhecimentos, e não, de uma certa maneira e tanto quanto possível, o extravio daquele que conhece?” (Foucault, apud Filho, 2007, p. 9).

A possibilidade de nos construirmos, de nos reconstruirmos, de renegarmos rótulos, clichês e verdades prontas é uma forma de resistência e abre possibilidades para a construção da autonomia e da autoria, assim como saber que, por vezes, as verdades que nos são apresentadas podem ter sido criadas a partir de um objetivo de manobra, de controle social, cuja finalidade é construir uma “sensação de verdade” que tolhe a liberdade, sem correr o risco de resistência.

A mesma liberdade que, concedida através do aparato jurídico-político do poder, é por ele usurpada e serve para legitimá-lo nas suas próprias concessões. Dessa liberdade deve-se desconfiar. É a liberdade das liberações da lei e de um certo tipo de política. Foucault não deixou dúvidas a esse propósito: diferentes campos do pensamento e diferentes campos das práticas políticas e dos saberes se apropriam da liberdade atribuindo-lhe concepções que identificam a si mesmas, todavia não conseguindo imprimir à realidade que definem, nos espaços que são os seus, experiências efetivas de liberdade dos sujeitos, mas novas sujeições (Filho, 2007, p. 3).

Buscar no processo de construção da autoria o afastamento necessário para a liberdade de sua criação é algo que exige uma leitura clara do contexto e das instâncias apontadas por Pineua (2014): a da heteroformação, a ação dos outros, e a da ecoformação, a ação do meio ambiente, uma vez que não estamos imunes a essas influências.

Ao pensar sobre os programas de formação, temos que nos atentar sobre quais os interesses que estão implícitos nessa prática e de quem são tais interesses.

Não raro, existem programas de formação que mais parecem programas motivacionais. Os professores riem e relaxam, mas, quando voltam para sala de aula, não possuem “flecha alguma em suas aljavas”. Não encontram aplicação! Não foram tocados, formados ou transformados. Dessa forma, os gritos, a dança, o repetir de frases prontas, o pular têm um efeito emocional imediato, todavia limitado.

(...) a motivação é o conjunto de mecanismos biológicos e psicológicos que possibilitam o desencadear da ação, da orientação (para uma meta ou, ao contrário, para se afastar dela) e, enfim, da intensidade e da persistência: quanto mais motivada a pessoa está, mais persistente e maior é a atividade. (Lieury & Fenouillet, 2000, p. 9).

Na marcha da formação inicial e depois, na das propostas de formação continuada, sempre haverá intenções, desejos, sonhos, desprezos, inércia, comodismo e vontade, tanto do lado que oferta a formação quanto do que busca se formar. Cabe àquele que tem latente o desejo da mudança assumir seu lugar no universo da educação e refletir sobre a realidade no qual está inserido. Weffort (1996) afirma:

Educador algum é sujeito de sua prática se não tem apropriado a sua reflexão, o seu pensamento. Não existe ação reflexiva que não leve sempre a constatações, descobertas, reparos, aprofundamento. E, portanto, que não nos leva a transformar algo em nós, nos outros, na realidade (Weffort, 1996, p. 39).

Esse professor sujeito de sua prática, que, segundo Weffort, “ao refletir, se apropria do pensamento”, dispõe de uma excelente ferramenta para construção de sua autoria e, se puder contar com o coordenador como parceiro, sem reservas e sem disputa de poder, conquistará a segurança para tentar o novo, para poder errar, corrigir rotas e construir uma prática própria, repleta de identidade. Ousar e arriscar-se, escolhendo não o caminho já trilhado, mas o caminho a ser descoberto.

Para Weffort (1996, p. 39), “não basta pensar, refletir, o crucial é fazer com que a reflexão nos conduza à ação transformadora, que nos comprometa com nossos desejos, nossas opções, nossas histórias...”.

Apropriando-se do que faz e pensa, o educador, sujeito pensante, começa a praticar a autoria de sua reflexão, assumindo – instrumentalizado pelo Educador – a condução do seu processo (Freire, 1996 p. 40).

Para tanto, é necessário que o professor se empodere e que, a partir da reflexão de sua própria prática, possa avaliar sua ação conduzindo-a para os anseios da coletividade, aí sim influenciando, com sua prática, uma mudança efetiva na sociedade.



Considerar-se formado, acabado, é esquecer que a vida é dinâmica e continua a nos proporcionar, dia após dia, novas provocações, novas possibilidades, novas verdades. E, na verdade, nunca estaremos completamente formados.

Em suma, a autoria reflete a ação de um sujeito que, a partir da reflexão do contexto em que está inserido, autoriza-se a pensar e assume posições tendo por base o seu próprio pensamento, interferindo no meio.

### **Considerações finais**

Levando-se em conta o exposto, foi possível compreender as críticas sofridas pelos programas de formação continuada e mensurar o quão complexos são os meandros dessa temática.

Na investigação, encontramos algumas respostas que vêm da própria trajetória da formação continuada de professores no Brasil, uma vez que não há como estar imune ao contexto social, histórico e político. Cada período histórico foi “imprimindo” suas características, suas ideologias e o entendimento de quem ocupava os lugares de poder, forjando, assim, o modelo de formação de cada época e influenciando o modelo que temos hoje.

Nem mesmo a LDB, ou as grandes inovações relativas a tecnologias de informação, têm dado conta de implementar mudanças significativas que representem um avanço, de fato, na formação continuada.

Em nosso contexto mais próximo, a pesquisa apontou desmotivação e acomodação por parte dos professores, o que é típico de quem já desistiu de tentar. Nesse caso, cumpre-se o que o sociólogo Robert K. Merton chamou de profecia auto realizadora, aquela que faz com que o sujeito acredite no seu próprio fracasso e, sem perceber, contribua para que ele se efetive. Um fato que ilustrou isso foi a resistência dos professores em participar da presente pesquisa.

O descrédito nesse tipo de instrumento mostra o quão desvalorizadas são as ações autorais em meio ao professorado, que, diante de uma realidade tão dura e tão resistente a mudanças, não vê sentido em investir tempo respondendo a pesquisas.

Acreditamos que parte dessa desmotivação e acomodação é em decorrência da pouca periodicidade dos encontros de formação, pois isso é um dos fatores que dificultam as reflexões que poderiam enriquecer e subsidiar a prática dos professores. O fator tempo quebra a



continuidade, o que resulta em encontros com objetivos em si mesmos, os quais não dão conta de atender aos anseios e necessidades dos professores, relativos ao dia a dia da escola.

Outro fator implicado é a própria formação inicial, que se apresenta superficial e desconectada da realidade; nesse ponto, cremos residir o cerne e a gênese de toda a problemática da formação: uma formação que não abre espaço para a construção da autoria, que não valoriza o pensar autônomo, formando professores dependentes e inseguros, os quais buscam na formação continuada “um preenchimento para suas faltas”, como se o especialista fosse dar conta de prescrever algumas receitas que se aplicariam de maneira categórica aos problemas enfrentados em suas práticas. Vendo-se como medíocre, o professor não se sente apto a construir sua prática de maneira autônoma.

Por fim, ressaltamos que a falta de tempo e espaço para trocas entre professores se constitui num entrave, que, se não existisse, conferiria aos encontros de formação continuada uma “alma”, com a característica de uma teia tecida por muitas mãos. Ideias, experiências, confrontos, encontros, catarse, estudos e construções com significados são frutos da autoria individual de muitos, que unidas, refletidas e analisadas no coletivo gerariam uma prática com impacto de quem age com convicção e intenção. Uma prática que traria a esperança de uma sociedade mais justa e autora de seu conhecimento e de sua história.

É na interação com o outro que vamos nos construindo; no embate das ideias refletimos e estruturamos nossas hipóteses, servimos, e somos servidos, nessa troca constante.

“Aprendemos porque simbolizamos, experienciamos, pesquisamos, nos envolvemos como nosso fazer e o do outro, seja criança ou artista. Aprendizagem do fazer, do ler, do pensar, do expressar e comunicar ideias e sentimentos. Nova alfabetização com outros códigos, instrumentalizando o sujeito-autor” (Freire, 1992, p. 7).

Dessa forma, concluímos que a formação continuada de professores é perpassada por questões inerentes à conjuntura educacional e, da forma como se apresenta, não promove a formação de professores autores; os programas de formação continuada, portanto, precisariam ser reestruturados para darem conta desse objetivo. Entendemos que essas mudanças dependem de uma série de fatores e que demandam vontade política; todavia, assim como inúmeras mudanças ocorridas no seio da sociedade nasceram de sonhos de uma minoria, não seria utópico

imaginar que algumas unidades escolares possam gerar, com seu esforço e união, um movimento que culmine nas mudanças desejadas.

“A socialização da reflexão sobre a prática move o processo de formação permanente”  
(Freire, 1992, p.7).

## Referências

ANDALÓ, C. S. de A. **Fala, professora!:** repensando o aperfeiçoamento docente. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

CALDEIRA, A. M. S. **La práctica docente cotidiana de una maestra y el proceso de apropiación y construcción de su saber.** Barcelona: Universidade de Barcelona, 1993. 347 p. (Tese de doutorado).

CUNHA, A. M. O; KRASILCHILK, M. **A formação continuada de professores de ciências:** percepções a partir de uma experiência, trabalho apresentado na 29ª REUNIÃO ANUAL ANPEd [seção Formação de Professores], Caxambu, 2000.

FILHO, A. de S. **Foucault:** o cuidado de si e a liberdade ou a liberdade é uma agonística. In: Albuquerque Júnior, Durval Muniz de; Veiga-Neto, Alfredo; Sousa Filho, Alípio de. (Org.). Cartografias de Foucault. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, v. 1, p. 13-26.

FLORIANI, A. C. B. **As Concepções de Formação Continuada de Professores no Âmbito das Políticas para Educação Infantil a partir da década de 1990.** Dissertação de Mestrado, Florianópolis, 2008.

FOUCAULT, M. **A Coragem da Verdade:** O Governo de Si e dos Outros II. Tradução Eduardo Brandão. Curso no College de France (1983-1984). 2. ed. São Paulo: W M F Martins Fontes, 2011.

FREITAS, H. C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007a.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165 p. (Coleção leitura).

GATTI, B. A. Análise das Políticas Públicas para Formação Continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. n. 37, jan/abr, 2008. Autores Associados, p. 57-70.

KUENZER, Acácia Zeneida; MACHADO, Lucília R.S. Pedagogia Tecnista, in Mello, Guiomar Namó (org.) **Escola nova, tecnicismo e educação compensatória.** São Paulo, Loyola, 1982.

LIEURY, A.; FENOUILLET, F. **Motivação e aproveitamento escolar.** Tradução de Y. M. C. T. Silva. São Paulo: Loyola. 2000. (Trabalho originalmente publicado em 1996).

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: **Caderno Cedes**. Papirus Editora. Campinas – SP, 1. Ed., 1995.

NÓVOA, A. (Coord.). **Professores e sua formação**. Lisboa, Portugal, Dom Quixote. 1995.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, Antônio (Coord.). Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 139-158. Agosto/2002, p. 23.

NÓVOA, A. (Coord.) Concepções e práticas da formação contínua dos professores; In: NÓVOA, A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro. 1991.

NÓVOA, A. Escola nova. **A revista do Professor**. Ed. Abril. Ano. 2002, p. 23.

NÓVOA, A. Relação Escola-Sociedade: Novas Respostas para um velho problema. In: SERBINO et al (Org.). **Formação de Professores**. São Paulo: Fundação Editora Unesp, 1998. p. 19-39.

PAÍN, S. **A Função da Ignorância**. Tradução Maria Elísia Valliatri Flores. ed. Ver. E atual. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1999. 195 p.

PEDROSO, R. de J. **Perspectiva crítico-reflexiva na formação continuada de professores da Educação Básica**: trabalho de formação continuada realizado no município de Telêmaco-Borba-PR. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, 1998.

166

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução de Maria Nóvoa. 2. ed. – Natal: EDUFRRN, 2010. p. 97-118.

RIBAS, M. H. **Construindo a competência**: processo de formação de professores. Olho d'água: São Paulo, 2000.

SILVA, C. S. R.; FRADE, I. C. A. da. Formação de professores em serviço. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, n. 13, 1997.

SCHNETZLER, R. P. O professor de Ciências: problemas e tendências de sua formação. In: PACHECO, R. P.; ARAGÃO, R.M.R. (Org.) **Ensino de Ciências**: fundamentos e abordagens. CAPES/UNIMEP, 2000.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

WEFFORT, M. F. et al. **Observação registro e reflexão**: instrumentos metodológicos I. 2. ed. São Paulo: Pnd Produções Gráficas Ltda, 1996.