

O sujeito da formação continuada na escola

The subject of continued education in schools

Juliana Aquino Machado¹

Resumo: O presente artigo, de caráter reflexivo, busca identificar/caracterizar o sujeito da formação continuada na escola através da análise da constituição da identidade docente individual e coletiva. A partir do enfoque dos estudos culturais, o presente texto objetiva discutir o sujeito da formação continuada em serviço, na escola, partindo da análise dos conceitos de sujeito, identidade e subjetividade. Essas análises são destacadas a partir de autores como Stuart Hall, Maurice Tardif, Antônio Nóvoa, entre outros. Nesse sentido, pensar a formação continuada realizada em serviço, na escola, levando em conta tais conceitos, implica em entender esse espaço como espaço de participação, diálogo e construção, altamente implicado na constituição de identidades individuais e coletivas, objetivando o desenvolvimento da profissionalização docente.

Palavras-chave: Formação continuada. Identidade. Sujeito. Subjetividade.

Abstract: This article, of reflective nature, seeks to identify/characterize the subject of the continued education in school through the analysis of the constitution of the individual and collective teacher identity. Ever since the approach of the cultural studies, this text aims at discussing the subject of the continued formation in service, in the school, starting with the analysis of the concepts of the subject, identity and subjectivity. These analyzes are highlighted from authors such as Stuart Hall, Maurice Tardif, Antonio Nóvoa, among others. In this sense, to think the continued education held in service, in school, taking into account such concepts, it implies understanding this space as a space for participation, dialogue and building highly implicated in the constitution of individual and collective identities, aiming at the development of the professionalization of teaching.

Keywords: Continued Education; Identity; Subject; Subjectivity.

¹ Mestranda em Educação do Centro Universitário La Salle; Supervisora Escolar na Rede Municipal de Ensino de Canoas; E-mail: juliaq@terra.com.br

Introdução

Pensar a formação continuada na escola requer que, em um primeiro movimento, se possa pensar o sujeito inserido e implicado nesse processo, em suas diferentes dimensões. Nesse sentido, o presente texto objetiva discutir sobre o processo formativo na escola, através da reflexão sobre o sujeito da formação continuada na escola e a constituição de suas identidades individual e coletiva. A discussão sobre a profissionalização docente, enquanto consequência da constituição de identidades coletivas também será objeto de discussão, na medida em que a formação continuada realizada na escola constitui espaço prioritário para a efetivação deste trabalho.

Inicialmente, cabe trazer à presente discussão alguns conceitos fundamentais, a partir do enfoque dos estudos culturais, que constituirão o direcionamento deste estudo. Para Silva (2000, p. 102), o conceito de sujeito refere-se à “ideia de que o ser humano é constituído de um núcleo autônomo, racional, consciente e unificado no qual se localiza a origem e o centro da ação.”, visto que as ações do ser humano o constituem enquanto sujeito. Segundo o mesmo autor, subjetividades dizem respeito às “propriedades e [...] elementos que caracterizariam o ser humano como ‘sujeito’. [...] opõe-se àqueles que, no ser humano, se distinguem do que é caracteristicamente social, carregando as conotações de interioridade e essencialidade associadas à etimologia da palavra ‘sujeito’[...]” (SILVA, 2000, p.101-102). Para Hall (1997, p. 27), as identidades são “o resultado de um processo de identificação que permite que nos posicionemos no interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem ou que nos subjetivemos (dentro deles)”. A partir do clareamento de tais conceitos, insere-se a discussão acerca do processo pelo qual passam os professores no contexto da escola enquanto espaço de formação continuada em serviço, a partir do entendimento do sujeito a quem se destina e que também se constitui nessa caminhada, com suas subjetividades e identidades individual e coletiva.

Identidades docentes individuais e coletivas

Nóvoa (1995) aborda a questão da identidade através da constatação de que esse conceito pode ser substituído pelo conceito de “processo identitário”, na medida em que a identidade dos sujeitos se constitui em um *continuum*. Assim, a identidade não se constitui como um produto, propriedade ou dado adquirido. Ao contrário, é forjada em um lugar de lutas e conflitos, caracterizando um espaço de construção e não algo que está dado. Destaca-se, então, o caráter dinâmico dessa construção, através da expressão dos sujeitos enquanto caracterização da sua forma de ser e de se dizer professor. Dessa forma, o autor afirma que três pilares sustentam o processo identitário dos professores: a adesão a princípios e valores, a ação na escolha das melhores maneiras de agir e a autoconsciência, na medida em que “tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria acção” (NÓVOA, 1995, p. 16). O processo de formação continuada

que se estabelece na escola constitui um espaço privilegiado de construção do processo identitário dos professores na medida em que possibilita a abordagem desses aspectos e a possibilidade de, através das discussões estabelecidas, capacitar o sujeito a exercer com autonomia a sua atividade profissional.

A construção de identidades constitui-se em um processo complexo, através do qual cada um pode apropriar-se do sentido de suas trajetórias pessoal e profissional. Hall (2005) utiliza o termo “identificação” para denominar o processo permanentemente em andamento sob o qual se entende a construção da identidade. Segundo o autor, “a identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nos imaginamos ser vistos por outros.” (HALL, 2005, p. 39). É fundamental que o processo de formação continuada promova um espaço para que o professor possa olhar e pensar a sua própria história, entendendo e sendo capaz de dialogar com a mesma, através do entendimento sobre a sua constituição enquanto pessoa e profissional, já que as identidades são forjadas culturalmente no interior das representações. Assim, a identidade, para Hall (2005), não é concebida como algo inato, mas como sendo formada através de processos inconscientes, ao longo do tempo, de forma que ela permanece sempre incompleta, sempre em processo e sendo formada.

O termo cultura passou, a partir do olhar dos estudos culturais, a ser entendido como “uma cadeia ampla e abrangente de instituições e de práticas que incluem desde atividades rotineiras, próprias do dia a dia dos sujeitos, até as que se exercem nas corporações e nas instituições” (WORTMANN; VEIGA-NETO, 2001, p. 108). Nessa perspectiva, sendo o campo da cultura um espaço de construção de identidades e subjetividades dos sujeitos, é importante ter a clareza de que todos os aspectos que permeiam a vida social estão implicados pela cultura, sendo que o termo deve ser compreendido como plural, pois não há uma única cultura. Esse termo pode referir-se tanto a um local quanto a uma instituição, ou ainda quanto a um grupo. Dessa forma, as identidades docentes estão implicadas tanto pela cultura local quanto pela cultura do próprio ofício, e por outras tantas, como por exemplo, a própria cultura da sua instituição.

Nesse contexto, a identidade individual do professor, por ser construída culturalmente, não pode ser pensada de forma descolada da identidade coletiva da classe, pois as duas constituem-se em permanente relação. A identidade individual está implicada na constituição da identidade coletiva e constitui-se a partir desta, pois, como afirma Carvalho (2005), a representação do indivíduo é sempre uma representação social e de um vínculo também social que é consubstancial ao indivíduo e, por isso, torna-se impossível descolar as identidades coletivas e individuais.

Dessa forma, ao falar dos educadores em seus processos de formação continuada, é necessário ter a clareza de que os aspectos relativos à identidade individual e coletiva, bem como à profissionalização docente, constituem um elemento que deve ser priorizado, levado profundamente em conta quando das proposições

organizacionais desses momentos. Para Carvalho (2005), a identidade do professor é multidimensional e interdimensional, na medida em que o sujeito é um ser em movimento, que vai construindo valores, estruturando crenças, atitudes e agindo em função de um tipo de eixo pessoal/profissional que o distingue dos outros. A identidade do professor constitui-se, então, a partir de múltiplas dimensões, relacionalmente implicadas e integradas.

O lugar do professor no processo de formação continuada na escola

A participação do professor no processo de formação continuada, enquanto sujeito produtor de saberes e propostas, constitui e legitima um lugar que é seu, de produtor de conhecimentos, um lugar que lhe é próprio, conferindo-lhe uma sensação de pertencimento, de forma que Carvalho (2005, p. 99) afirma que “na medida em que os professores deixam de ser os responsáveis pela produção dos objetivos, conteúdos e métodos de seu trabalho [...], ocorre um estranhamento entre os professores e sua produção/trabalho”. Assim, os professores passariam de produtores a consumidores e usuários de saberes, ocorrendo esse estranhamento, pois as lógicas e os pressupostos dessa construção não são as suas, na medida em que o professor não consegue enxergar-se em nenhum momento dentro do processo. No entanto, a autora aponta ainda que o sujeito nesse processo não pode ser considerado passivo, pois sempre há uma possibilidade de subversão ao imposto e utilização do mesmo a serviço da criação de suas lógicas e propostas. Nóvoa (2004) reforça a ideia do professor enquanto sujeito pensante na/da formação continuada, na medida em que afirma que no momento em que os próprios professores não realizam o trabalho de pensar o seu trabalho, essa tarefa é executada por outros e, nesse caso, os professores passam a ser meros executadores de coisas concebidas e pensadas por outros.

O termo “formação continuada” aponta para a compreensão de um processo que se efetiva após a formação inicial, que foi realizada, na maioria das vezes, na universidade. Segundo Carvalho (2005), é preciso investir em uma postura de recusa do significado da formação continuada limitado apenas a treinamento, cursos, seminário, palestras etc., de forma a emergir uma nova conceituação desse termo e de forma a encontrar seu foco na ação dos educadores no cotidiano da escola. Assim, direcionar tal dimensão para a formação continuada em serviço realizada na escola, é pensar esse espaço prioritário de trabalho na escola como uma alternativa da viabilidade de consecução de propostas e ações pedagógicas que estão alicerçadas no trabalho coletivo e refletido/reflexivo, buscando a construção de alternativas que estejam de acordo com as necessidades e especificidades de cada instituição, a partir da compreensão da realidade e contexto em que se insere. É nesse sentido que Nóvoa analisa a formação continuada, partindo da premissa de que a mesma necessita constituir-se em um “trabalho de pensar o trabalho”:

Eu defendo que a formação contínua deve investir em três frentes: investir a pessoa e a sua experiência, na valorização dessa experiência e não no desaposar dessa experiência; investir a profissão e os seus saberes, trabalhar os saberes que os professores já possuem; e finalmente o investir a escola e os seus projectos. (2004, p. 9)

Na medida em que a formação continuada realizada na escola ajuda a constituir a identidade profissional dos docentes, através das discussões que realiza, e considerando que toda identidade individual também é identidade coletiva, pode-se considerar que é sujeito da formação continuada, além dos professores, também a coletividade dos docentes da escola. As construções que se realizam e efetivam dentro da formação continuada na escola não atuam somente como meios formativos dos sujeitos enquanto docentes, mas como possibilidade de formação de um coletivo docente que, ao somar conhecimentos, esforços e discussões, constrói a sua prática em um processo que interrelaciona-se com as práticas dos demais. Para Tardif (2002) trabalhar não é somente executar um trabalho, mas fazer algo consigo mesmo, na medida em que o próprio trabalho modifica a identidade do trabalhador, já que a identidade carrega as marcas da atividade do sujeito. Para ele, então, os saberes ligados ao trabalho são temporais, assim como a identidade, que se constitui em um processo. Dessa forma, os saberes dos professores, sendo plurais, compósitos e heterogêneos, ajudam a constituir a identidade individual e coletiva do sujeito docente e vão sendo construídos e dominados progressivamente, pois os conhecimentos e maneiras de ser coletivos se efetivam a partir da integração e participação na vida cotidiana da escola e dos colegas de trabalho. Através do entendimento da indissociabilidade do sujeito e do processo de formação realizado na escola, a valorização da participação do professor no processo de formação adquire um status ainda mais importante, na medida em que o professor passa de um lugar de participação para um lugar ativo de construção. O professor torna-se professor, no sentido mais amplo da palavra, não após a sua formação, somente, mas com o passar do tempo, no exercício docente, onde vai agregando a cultura, as ideias, funções e interesses dessa classe. Dessa forma, o sujeito vai tornando-se aquilo que ele faz (TARDIF, 2002).

Carvalho analisa que o “aumento da atribuição da importância ao professor como centro do processo de formação continuada, atuando como sujeito individual e coletivo do saber docente de experiência feito em sua relação com o saber científico” (2005, p. 97) significaria o professor ganhando vez e voz, através da legitimação de um espaço que é seu na medida em que atua de forma cada vez mais ativa, e isso é fator fundamental na constituição do processo identitário do professor, enquanto sujeito individual e coletivo, rompendo com uma situação recorrente que é uma espécie de senso comum pedagógico, onde as discussões circulam em torno das questões aceitas e valorizadas socialmente e dentro do contexto da educação, sem possibilitarem uma discussão que possa problematizá-las.

Partindo dessa análise, Carvalho (2005) aponta, então, a importância das “comunidades compartilhadas”, através da criação de espaços-tempos praticados coletivamente, adquirindo um caráter estético através do diálogo, um caráter ético

através da solidariedade, um caráter político através da participação e um caráter de ensino-aprendizagem através dos saberes-fazeres compartilhados. O espaço da formação continuada na escola é uma das possibilidades de efetivação dessas comunidades compartilhadas, na medida em que se constitui através da participação, do diálogo, da solidariedade e principalmente da troca de saberes e experiências.

A construção ativa de saberes docentes está ligada à questão temporal, pois os mesmos vão sendo adquiridos com o “passar do tempo”, pois a escolarização específica para a carreira docente fornece conhecimentos teóricos e técnicos, também necessários, mas que não dão conta da complexidade do ofício. Dessa maneira, para Tardif (2002) os saberes dos professores, então, têm uma coerência pragmática e biográfica, pois levam em conta as construções baseadas na realidade, na prática e na história pessoal de cada um, inclusive na sua vivência enquanto aluno. Por serem advindos de várias fontes e construídos de formas plurais, ao utilizar esses saberes o professor precisa articular-se com um raciocínio flexível e polimórfico, na medida em que precisará utilizá-los segundo uma hierarquização, que ele mesmo fará, a partir de sua vivência cultural, sobre qual saber é mais necessário ou viável naquele momento, considerando a inviabilidade, nesse caso, das lógicas binárias e da ciência empírica, que são características da modernidade e da escola moderna. Assim, a aquisição dos saberes não deve ser entendida como um somatório ou sobreposição, ao contrário, eles vão sendo acumulados e selecionados de acordo com as experiências anteriores e em relação às experiências subsequentes e todos esses saberes não são inatos, mas construídos pela socialização dos sujeitos.

Ao construir sua identidade na e pela prática, o professor acaba por reproduzir, muitas vezes, e até mesmo de forma convicta, algumas práticas que não foram construídas de forma reflexiva, que constituíram-se enquanto cultura das instituições escolares e do próprio ofício docente. Esse fato é reforçado no sentido de que as experiências do professor enquanto aluno, nessa mesma escola, também contribuem para esta “convicção não reflexiva”, que Tardif (2005) chama de “papel institucionalizado do professor”. Boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar é consequência de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto aluno; são as crenças, representações e certezas sobre a prática docente, que não são inatos, mas produzidos pela socialização, constituindo a identidade pessoal e social do professor. Assim,

[...] se é verdade que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada e onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente o fato de fazer carreira no magistério.” (TARDIF, 2002, p. 108)

Nessa perspectiva, insere-se a discussão sobre a profissão docente e a subjetividade dos sujeitos, na medida em que, socialmente, ainda é muito difundida a ideia de que os professores são dotados de um “dom”, como se a formação e o caráter teórico-metodológico fossem aspectos desconsiderados. Segundo Tardif (2002), ao atribuir o “saber-ensinar” à sua personalidade, os sujeitos desconsideram o fato de que a própria personalidade ou arte também é uma construção elaborada de forma cultural, social, histórica e biográfica e, assim, essa naturalização resulta, muitas vezes, em práticas que apenas reproduzem o papel institucionalizado da escola, com suas rotinas, tempos e espaços construídos e reproduzidos sem problematização ou questionamento. Dessa forma, constitui-se uma tendência à naturalização de práticas, que acabam cristalizando-se como verdades. A identidade profissional constrói-se a partir da história de vida do sujeito, não somente na e através da prática; essa construção, no entanto, nunca ocorre em terreno neutro, pois a própria constituição biográfica do sujeito está implicada por questões sociais e culturais. Henningen e Guareschi afirmam que os sujeitos constituem-se duplamente múltiplos, “uma vez que cada um é um sujeito de uma variedade de discursos e que os discursos não interpelam igualmente a todos” (2006, p. 59). É possível, a partir de tal premissa, observar que, embora participantes de um mesmo processo formativo, os professores, através da constituição de sua subjetividade, são atingidos e interpelados de formas diferentes, uma vez que suas bagagens cultural e biográfica são distintas.

Fazer parte de uma classe profissional, então, também é apropriar-se dos sentidos e saberes técnicos, pragmáticos e teóricos próprios dessa identidade coletiva e forjar sua identidade dentro desse processo. Essa apropriação, no entanto, ocorre de forma diferente para cada sujeito, a partir de sua subjetividade e das experiências que a compõem, pois como afirma Tardif:

[...] a modelação de uma carreira situa-se na confluência entre a ação dos indivíduos e as normas e papéis que decorrem da institucionalização das ocupações, papéis estes que os indivíduos devem ‘interiorizar’ e dominar para fazerem parte de tais ocupações. (2002, p. 80-81)

Essa interiorização à qual se refere o autor ocorre de forma diferente para cada sujeito, embora as normas e papéis institucionalizados sejam comuns a toda a classe, pois o processo sob o qual cada um apropria-se desses saberes, em relação direta com a sua própria constituição, faz com que os sentidos e as representações sejam forjados de formas diferentes e únicas.

A constituição de identidades coletivas através da profissionalização docente

A profissão docente e sua valorização perante a sociedade passam por um processo de resignificação do ofício, de forma que a profissionalização, a partir da constituição de identidades coletivas, mostra-se como aspecto fundamental. Segundo Fiorentini (2010) a profissionalidade docente é um processo que se efetiva

mediante negociação, interação, interpretação, reflexão, investigação e colaboração na construção das práticas educativas no espaço da escola. A qualidade dessas práticas está, então, implicada pela coletividade, na medida em que se estabelece através de planejamento, experiência, investigação, transformação e atualização permanente frente às demandas e desafios que se apresentam, de acordo com os diferentes espaços-tempo das práticas sociais. Nesse sentido, desenvolver uma autonomia profissional, através de questões intelectuais, políticas e institucionais, através da promoção e avaliação contínua de suas propostas e experiências de sala de aula, é, segundo o autor, condição necessária à profissionalização. Para Altet (2001), pode-se definir o professor profissional como

[...] uma pessoa autônoma, dotada de competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legitimados pela Universidade, ou de conhecimentos explicitados, oriundos da prática. [...]

A profissionalização é constituída, assim, por um processo de racionalização dos conhecimentos postos em ação e por práticas eficazes em uma determinada situação.” (p. 25)

A construção de uma autonomia profissional proporciona que os professores possam lidar melhor com as modificações sociais que, indiscutivelmente, permeiam o trabalho desenvolvido na escola. Nesse sentido, é necessário o estabelecimento de outras prioridades e necessidades, como a demanda de um novo currículo, centrado no desenvolvimento de habilidades e atitudes, da introdução dos professores como geradores de um conhecimento que é essencialmente pedagógico e, por isso, pertence a essa classe, conferindo uma maior autonomia profissional e valorizando o trabalho coletivo como fundamental na prática desenvolvida na escola. Dessa forma, constata-se impossível considerar a formação continuada desconsiderando o contexto em que a escola está inserida, enquanto comunidade local e enquanto instituição social, pois é o mesmo que condicionará as práticas formadoras e a forma como essas práticas implicarão os professores, pois, como afirma Imbernón (2010), os indivíduos desenvolvem-se sempre a partir de contextos sociais e históricos determinados, implicando analisar o conceito de profissão docente, a situação atual (normativa, política, estrutural etc.) das instituições educacionais e uma análise da educação como um todo, englobando também a análise do corpo discente atual e as facetas que o constituem.

Pensar a profissão docente e seu processo de profissionalização é também problematizar, enquanto coletivo, as condições de trabalho em que se encontram os professores, de forma que, ao modificar as funções, tempos e espaços em que tal trabalho se efetiva, principalmente dentro do espaço da escola, modifica-se o olhar que se ajuda a constituir sobre a própria profissão e, daí, tem-se uma possibilidade de maior valorização social desse ofício. A formação continuada, dentro do trabalho docente, adquire, além de uma necessidade ao próprio exercício, um espaço privilegiado para a efetivação de discussões que se constituem coletivas e que só coletivamente podem assumir um caráter de transformação. Imbernón

(2010) afirma que a mudança dos professores é complexa e lenta, já que representa uma mudança na cultura profissional e essa complexidade e lentidão traz a necessidade de interiorização, adaptação, vivência pessoal da experiência da mudança; daí justifica-se, de certa forma, a viabilidade do processo de formação que se realiza na escola. No entanto, ainda segundo o mesmo autor,

“Uma das dificuldades mais importantes é que as estruturas organizativas escolares não estão criadas para favorecer esse trabalho colaborativo, já que foram instituídas em outra época e com outra maneira de pensar a educação. As salas de aula, que foram projetadas como celas; os agrupamentos homogêneos, sob critérios não coerentes; a hierarquização profissional dentro das instituições, que mais que estruturas de participação são estruturas de decisão; a crescente especialização entre os professores e a divisão do ensino (ciclos, etapas, níveis, cursos etc.) limitam e impedem um modo de trabalhar em conjunto. Ao contrário, a manutenção dessas situações e estruturas legitimam e facilitam a continuação de um trabalho isolado, no qual os professores não necessitam tratar com os demais, exceto nos processos burocráticos. Não existe diálogo sobre o que acontece, e a troca é fictícia.” (IMBERNÓN, 2010, p. 68)

A formação, então, enquanto parte intrínseca da profissão, necessita de uma interiorização cotidiana dos processos formadores, pelos sujeitos que estão implicados nesse processo. Sendo o sujeito da formação continuada um personagem ativo nesse processo, é importante atentar que essa formação ocorre de dentro para fora, ou seja, o professor não é formado, mas forma-se no exercício de sua profissão. Nessa perspectiva, insere-se a necessidade de tempos e espaços para a reflexão do professor, através de encontros, sessões de estudo, trocas de experiência, discussões e reflexões coletivas, possibilitando conforme Ribas e Carvalho (1999), o confronto entre pontos de vista diferenciados, a imersão de confluências, o amadurecimento de perspectivas para que emergja uma nova competência, do profissional e da escola.

Cabe ressaltar que o processo de profissionalização, enquanto constituição de identidade coletiva, também constitui-se como espaço de lutas e contradições, pois, segundo BAILLAUQUÉS (2001)

Na formação do professor, as relações entre identidade do ofício e a percepção de sua própria identidade para o ofício e através dele, assim como a constituição da personalidade profissional, são marcadas por dúvidas entre forças opostas e até mesmo conflitos, particularmente perceptíveis no trabalho das representações e naquele construído sobre as representações. Tanto como indivíduos abertos, capazes de originalidade e de adaptabilidade criativa e de evolução, quanto como atores sociais, a profissão de educador pede funcionários obedientes e uniformes na sua manutenção de valores e conservação dos saberes; pessoas que coloquem os alunos dentro de modelos. *A atividade pedagógica referente às representações do ofício tem duplo sentido: liberatório e modelizante.* (p. 52, grifo do autor)

A escola, enquanto instituição moderna, ainda preserva uma estrutura organizacional bastante rígida e pouco questionada, que torna incoerente, por muitas vezes,

a discussão sobre transformações necessárias em outras dimensões do trabalho pedagógico. Da mesma forma, o modelo de identidade profissional docente aceito na sociedade foi forjado historicamente e socialmente a partir de pressupostos que hoje já não são mais considerados válidos. O perfil profissional do professor adquire uma nova configuração à medida que as exigências da sociedade modificaram-se, bem como as próprias relações entre os sujeitos no mundo contemporâneo. Promover transformações na escola implica obrigatoriamente um trabalho amplo de resignificação do que é ensinar e aprender, bem como das relações que hoje se estabelecem dentro da instituição escolar, seja entre professores e alunos, entre coordenadores e professores, com a própria comunidade etc. A formação continuada na escola, nesse sentido, precisa reconfigurar-se, em tempos, espaços e propostas, de forma a atender às necessidades formativas que hoje colocam-se sob a forma de demandas inadiáveis, constituindo uma identidade docente que, enquanto coletiva, ajude a promover a profissionalização dos sujeitos, sendo tal fato, critério indispensável para a sua valorização profissional. Para Ribas e Carvalho (1999),

[...] a escola deve passar por uma reorganização para minimizar as limitações que se põem ao trabalho do professor reflexivo. Se é propósito da instituição escolar ter esse tipo de professor atuando no seu interior, é imprescindível prolongar o seu tempo de permanência na escola – isso com a consequente melhoria salarial –, para momentos de encontro e reflexão conjunta, com vistas ao enriquecimento curricular e melhoria constante tanto da prática individual quanto da prática escolar como um todo, o que diminuiria a rotatividade dos professores. Outro aspecto a ser levado em consideração é o número de alunos por professor, o que possibilita uma atenção mais qualificada. Além disso, é preciso lembrar que a função primeira do professor é a docência de qualidade e não a dispersão com o trabalho burocrático e com as preocupações econômico-financeiras da escola. (p. 39)

Toda problemática da escola hoje, especialmente da escola pública, passou a conferir ao professor uma série de atribuições e funções que não são suas por excelência, o que constitui um importante fator favorável à desprofissionalização docente, à medida que, assumindo essas funções de outras instâncias sociais e até mesmo das mantenedoras (união, estados, municípios, no caso das verbas insuficientes, que demandam à escola a promoção de atividades com finalidades financeiras), os professores deixam de ocupar-se com suas atribuições genuínas, para as quais a formação constitui elemento fundamental. Um processo de “dasapossar-se” dessas atribuições que não são suas, requer, além de uma maior conscientização dos professores, através de um processo reflexivo que ajude a pensá-las, que outras instâncias da sociedade possam dar conta de aspectos que ajudam a tornar a educação mais viável, como a manutenção de recursos, atendimentos especializados, priorização de condições de trabalho adequadas, possibilitando que o direcionamento do tempo, das energias, e da competência docente efetivamente ao trabalho pedagógico possam qualificar significativamente a educação institucionalizada, à qual a escola é a grande responsável.

Considerações finais

Frente aos aspectos abordados, fica evidente que o processo de formação continuada na escola precisa, então, levar em conta as diferentes experiências dos sujeitos, a construção e as discussões presentes na forma de identidade coletiva da escola e da classe docente, a multiplicidade de identidades individuais, constituídas, muitas vezes, em espaços de construção coletiva diferentes, bem como as necessidades que se apresentam ao olhar o contexto em que tal processo está ocorrendo. Possibilitar um processo de formação continuada que leve em conta tais prerrogativas, bem como propor alternativas de construção que tenham como pressuposto a construção coletiva e refletida das questões trazidas, é traduzir o entendimento do professor como sujeito ativo e pensante de seu trabalho e de seu ofício, capaz de operar as mudanças e reconfigurações necessárias no cenário social e educativo em que estamos inseridos.

Nessa perspectiva, insere-se a possibilidade de ampliação dos estudos acerca da formação continuada em serviço, na escola, através de uma investigação sistemática, realizada por pesquisadores externos à escola e por sujeitos que dela fazem parte, que promovam uma cultura formativa, levando em conta as necessidades que se apresentam, dentro de cada contexto, buscando a viabilização e efetivação de práticas formativas que possam auxiliar no entendimento de questões prioritárias dentro das problemáticas da educação.

Da mesma forma, problematizar a profissionalização docente, constitui hoje, além de uma condição para a efetivação da valorização do professor, uma alternativa ao entendimento do espaço (físico, temporal, pedagógico) da formação continuada na escola como uma importante conquista para a efetivação das propostas que objetivam, para alunos e professores, um desenvolvimento humano e pedagógico mais consistente, representando, em nível social, uma possibilidade de mudança das condições que hoje se apresentam.

Referências

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Éveline. (orgs.) *Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BAILLAUQUÈS, Simone. Trabalho das representações na formação dos professores. In: PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Éveline. (orgs.) *Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CARVALHO, Janete Magalhães. O não lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 28, p. 96-107, jan/abr 2005.

FIorentini, Dario. Relações entre a formação docente e a pesquisa sobre os processos de conhecimentos e a prática dos professores. In: HAGEMeyer, Regina Cely de Campos. (Org.) *Formação docente e contemporaneidade: Referenciais e interfaces da pesquisa na relação universidade-escola*. Curitiba: UFPR, 2010.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n.2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HENNINGEN, Inês; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. A subjetivação na perspectiva dos estudos culturais e foucaultianos. *Revista Psicologia da Educação*. São Paulo. n° 23. 2º sem. de 2006, pág. 57-74.

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

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de suas vidas. In: NÓVOA, António. *Vidas de professores*. Porto Editora: Portugal, 1995.

_____. *A solução pode estar no trabalho de pensar o trabalho*. Portugal: Número Zero, Abril de 2004. Entrevista conduzida por João Rita.

RIBAS, Mariná Holzmann. CARVALHO, Marlene Araújo de. O caráter emancipatório de uma prática pedagógica possível. In: QUELUZ, Ana Gracinda; ALONSO, Myrtes. (orgs). *Trabalho docente: teoria e prática*. São Paulo: Pioneira, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria Cultural e Educação: Um vocabulário crítico*. Autêntica: Belo Horizonte, 2000.

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

WORTMANN, Maria Lúcia C.; VEIGA-NETO, Alfredo. *Estudos Culturais da Ciência & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Data de submissão: 2012-08-23

Data do Aceite: 2012-09-11