

APRENDIZAGEM PROFISSIONAL E POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM ESTUDO DE CASO¹

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani*

Valdocir Antonio Esquinsani **

RESUMO

O texto propõe uma discussão sobre a aprendizagem profissional como base epistemológica da formação continuada de professores. Para tanto, objetiva identificar as principais repercussões dos movimentos e ações para a formação de professores em uma rede pública municipal de ensino, partindo da problematização dos indícios do ponto de vista dos sujeitos do processo: os professores, pontuando também perspectivas para a formação, ancoradas em uma ideia de cognição e aprendizagem do adulto/profissional que se coloca em condição de aprendiz. Como metodologia, lança mão de uma pesquisa empírica de base documental, com dados coletados em uma rede municipal de ensino de porte médio, no interior do Rio Grande do Sul, ao longo de quinze anos (1997-2012). Os dados empíricos coletados permitem visualizar a frequência dos professores aos eventos de formação continuada, bem como a avaliação que realizaram acerca dos mesmos. Enquanto pauta de discussão, foram dimensionados indicativos sobre alguns significados que o professor atribui a sua formação continuada, enquanto parte inerente de suas atividades profissionais. Como conclusão defende-se a formação continuada como qualificação profissional, como parte da condição de ser professor e das atribuições distintivas do processo de aprendizagem e das práticas pedagógicas que o esteiam.

Palavras-chave: Formação de professores. Aprendizagem profissional. Redes e sistemas públicos de ensino.

ABSTRACT

APPRENTICESHIP AND POLICIES FOR CONTINUOUS TRAINING OF TEACHERS: A CASE STUDY

This paper proposes a discussion on apprenticeship as epistemological basis of the continuous training of teachers. For that, it aims to identify the main effect on movements and actions for teacher training from a city's municipal education network, based on questioning the evidence of the point of view of the subjects of the process:

¹ Agradecemos ao CNPq, a FAPERGS e ao Edital OBEDUC/2010 – CAPES/MEC/INEP, pelo financiamento que tornou esta pesquisa possível.

* Doutora em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora Titular I e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF). Pesquisadora CNPq 2. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre gestão e indicadores de qualidade na educação básica (GE-Quali/UPF) e pesquisadora do Grupo História, Política e Gestão da Escola Básica (UNISINOS). Endereço para correspondência: Rua Riachuelo, 472, São Cristóvão - CEP: 99062-070 - Passo Fundo/RS-RS. rosimaresquinsani@upf.br

** Mestre em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professor e pesquisador do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo (UPF). Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre gestão e indicadores de qualidade na educação básica (GE-Quali/UPF). Endereço para correspondência: Rua Riachuelo, 472, São Cristóvão - CEP: 99062-070 - Passo Fundo/RS-RS. valdocir@upf.br

the teachers, punctuating also prospects for training, according to an idea of cognition and adult/professional learning that is an apprentice. The methodology follows an empirical research of documentary database, with data collected in a municipal school of medium size, in the countryside of Rio Grande do Sul state, over fifteen years (1997-2012). The empirical data collected allow us to visualize the frequency of teachers in the continuous education, as well as their evaluation of the courses. As part of the discussion, we bring some indicators of how teachers understand their continuous education as an inherent part of their professional activities. In conclusion, the data shows the continuous education as qualification and as part of the condition of being a teacher as well as part of the distinguishing features of the process of learning and of the pedagogical practices involved in it.

Keywords: Teacher training. Apprenticeship. Public school networks and systems.

Introdução

Ao pontuar elementos que contribuam em sínteses e debates acerca da formação de professores, somos condicionados a fazer pelo menos duas observações básicas: se nos dedicamos a problematizar a formação inicial e/ou a formação continuada de professores e se, a partir desta definição, temos uma conduta epistêmica retrospectiva ou prospectiva.

Considerando os elementos expostos, o texto em tela baliza-se pelos seguintes pontos de corte: trata-se da súmula de resultados aferidos em uma pesquisa com elementos empíricos, de natureza documental, tendo como foco a formação continuada de professores. De igual maneira, trata-se de um texto que pontua elementos retrospectivos – em um recorte temporal longitudinal (15 anos) – e, com base nos resultados desse estudo retrospectivo, discute os possíveis significados e repercussões dos eventos de formação continuada organizados para professores atuantes.

Deste modo, o texto traça como objetivo identificar as principais repercussões dos movimentos e ações para a formação de professores em uma rede pública municipal de ensino, partindo da problematização do ponto de vista dos sujeitos do processo: os professores, e, em outro movimento, pontuando perspectivas para a formação, ancoradas em uma ideia de cognição e aprendizagem do adulto/profissional que se coloca em condição de aprendiz.

No caso em discussão, interessa-nos a formação continuada, concebida como aquela que tem lugar em momento concomitante ou posterior à

formação inicial, sendo entendida como um “[...] processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, o profissional vai adequando sua formação à exigência de sua atividade profissional” (ALARCÃO, 1998, p. 100), na direção de “promover o crescimento dos profissionais e das instituições, realizando-se tanto dentro como fora das mesmas instituições” (DAY, 2001, p. 203).

A probabilidade da pesquisa se constituir em uma contribuição aos estudos sobre formação continuada de professores em redes e sistemas públicos de ensino reside no fato dos dados empíricos estarem ancorados em uma realidade concreta, histórica e situada, com sujeitos que se colocam em condição de formação e manifestam, em espaços e documentos públicos forjados para tal manifestação, em relação às suas percepções pessoais sobre o tema. Assim, o texto problematiza conceitos segundo o ponto de vista dos sujeitos envolvidos em ações políticas concretas, uma vez que

[...] cada dispositivo do olhar e da observação modifica o objeto de estudo [...] por isso, nunca estudamos um objeto neutro, mas sempre um objeto implicado, caracterizado pela teoria e pelo dispositivo que permite vê-lo, observá-lo e conhecê-lo. (GAUTHIER, 1999, p. 24).

Assim, o ponto de observação em relação ao objeto de estudo é o ponto de vista dos sujeitos históricos que atuam – particularmente – em uma rede pública de ensino, sujeitos que sob determinadas condições históricas produziram as sínteses expressas nos documentos analisados. Outros sujeitos, em outras condições, produziram outras

sínteses sobre o mesmo objeto. Esta é a perspectiva singular da pesquisa com educação.

Esclarecendo a metodologia adotada para a pesquisa em tela

O texto discute dados de uma pesquisa consolidada sobre formação continuada de professores inferindo, a partir de tais dados, aspectos da ciência cognitiva como elemento com potencial para dar sentido e autenticidade às ações de formação continuada.

Considerando que o escopo dos dados empíricos reside sobre a efetividade de programas de formação continuada destinados a professores, o balizamento temporal para a discussão dos achados da pesquisa foi estabelecido de 1997 a 2012, em razão dos dispositivos legais contidos na LDB 9.394/96, a saber: Artigo 67, quando indica que “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...] V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”; e Artigo 87, § 3º, com redação dada pela Lei nº 11.330, de 2006, quando infere: “O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem: [...] III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância” (BRASIL, 1996). Sopesando que a LDB foi sancionada no final de 1996 e, por conseguinte, sua prática efetiva inicia em 1997, é lícito afirmar que a partir daquele ano redes e sistemas de ensino têm a obrigação legal de garantir formação continuada aos profissionais do magistério a elas vinculados.

Assim, a pesquisa empírica que sustenta o texto apresentado parte do exame quali-quantitativo de um grupo de documentos produzidos em relação às 36 (trinta e seis) escolas de ensino fundamental componentes de uma rede pública de ensino, pertencente a um município de porte médio, localizado no interior do Rio Grande do Sul.

Esses documentos são identificados enquanto: a) relatórios do final do ano letivo, produzidos pelas escolas de ensino fundamental e entregues anualmente à mantenedora (Secretaria Municipi-

pal de Educação), contendo informações como: percentuais de reprovação e evasão, projetos desenvolvidos pela escola, aspectos da condição de trabalho docente e, em sua etapa final, uma avaliação de todos os programas e ações desenvolvidos durante o ano, em especial os eventos de formação continuada para professores; b) fichas com o registro das visitas que a equipe da Secretaria Municipal de Educação faz periodicamente às escolas da rede, contendo relatos do trabalho cotidiano das escolas e ainda a opinião da equipe gestora das referidas escolas no que concerne ao andamento administrativo e pedagógico da rede, mormente no que se refere à formação continuada fornecida pela Secretaria Municipal de Educação e; c) livros oficiais de registros das presenças nos cursos de formação continuada propostos aos professores.

De tais documentos foram retiradas, basicamente, as seguintes informações: percepções e avaliações sobre as ações de formação continuada encetadas pela Secretaria Municipal de Educação e destinadas aos professores da rede municipal, bem como a frequência dos professores da rede aos eventos de formação oficiais (via certificação).

Com base nessas informações, foram agrupados dois tipos de dados: um acompanhamento longitudinal e anual da frequência dos professores aos eventos de formação continuada organizados pela mantenedora (de 1997 a 2012), contrapostos com o número de professores atuantes na rede em cada ano; e as avaliações que os professores faziam a respeito dessa mesma formação, expressas nos relatórios finais e nas fichas de registros de visitas, já referidas.

Por fim, partindo do cotejo entre esses dois tipos de dados, foram elaboradas sínteses sobre os movimentos de formação continuada e sua repercussão junto ao “público-alvo”, ou seja, os professores aos quais os cursos e eventos destinavam-se.

Elementos garimpados dos dados empíricos...

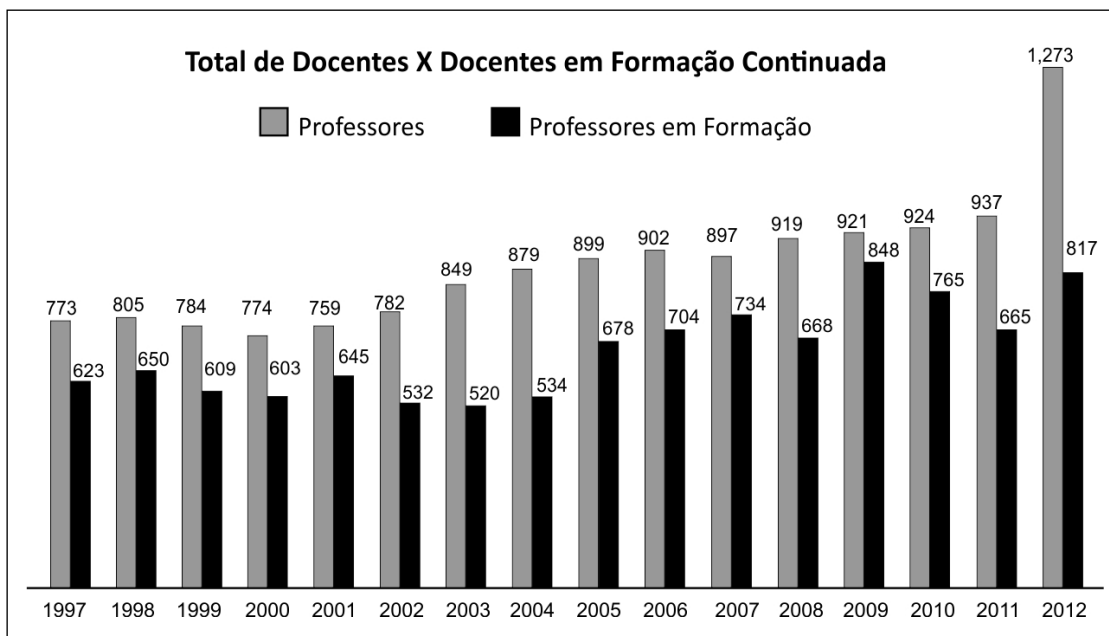
Ao iniciar a pesquisa, balizamo-nos por duas questões: sendo compulsórios os cursos ofertados pela mantenedora, uma vez que envolvem o princípio da formação em serviço ou no horário de

serviço, qual a frequência dos professores da rede (elementos quantitativos) e como os professores avaliavam a formação que estavam sendo participes

(elementos qualitativos).

Sobre a primeira questão, chegamos ao seguinte Gráfico 1.

Gráfico 1 – Total de docentes em atividade na rede X total de docentes que participaram efetivamente dos eventos de formação continuada por ano em destaque



Fonte: Elaborado pelos autores desta pesquisa.

Percebe-se, no Gráfico 1, que há uma diferença entre o número total de professores vinculados à rede de ensino em tela e, destes, o número de professores que receberam certificação nos cursos de formação ofertados pela mantenedora, entre 1997 e 2012. Em relação à metodologia de produção do gráfico, cumpre fazer duas observações: como se trata de uma rede de porte médio, com um número significativo de professores, foram considerados apenas os eventos de formação proporcionados para a totalidade da rede, de acesso compulsório a todos os professores. De igual forma, não foram consideradas as funções docentes, mas sim o total nominal de professores. Os dados foram coletados tendo como base o livro de registros dos certificados emitidos pela Secretaria Municipal de Educação, contabilizando apenas os professores que participaram de 75% ou mais dos encontros, fazendo jus a uma certificação oficial.

Entretanto, e com os devidos esclarecimentos metodológicos, é relevante a grande dicotomia

entre o número total de professores atuantes na rede em cada um dos quinze anos que emprestaram dados para a produção do gráfico e o número de professores que efetivamente participaram da formação. Há registros nos relatórios examinados indicando que os professores eram dispensados de suas atividades laborais para realizarem os cursos e eventos de formação. Assim, parece que a dicotomia entre o número total de professores da rede e o percentual de professores que efetivamente participaram dos eventos de formação revela, em alguma medida, a recepção dos professores aos eventos de formação, a partir da ausência ou negação do evento como experiência formativa.

Podemos procurar explicações de forma para o fenômeno, como atestados médicos, porém estes são uma porcentagem pequena. Por exemplo, ao longo de todo 2012 houve um total de 45 atestados de longa duração (90 dias ou mais) (SECRETARIA MUNICIPAL DE [...], 2012), que seriam impeditivos para o comparecimento aos eventos de

formação. Também podemos procurar respostas na falta de tempo disponível para o professor participar da formação, mas, considerando que a mesma ocorria no horário de trabalho do professor, com dispensa de atividades laborais, esta situação não se aplica. Além do que, 486 professores (SECRETARIA MUNICIPAL DE [...], 2012) mantiveram, exemplarmente, no ano de 2012, apenas vínculo com a prefeitura.

Se as explicações de forma não elucidam plenamente o descompasso entre uma formação compulsória com base legal e os reveladores percentuais de ausências por parte dos professores, partimos para nossa segunda questão de trabalho, ou como o professor avalia os eventos de formação, projetando neles sentidos e significados que nos auxiliem no entendimento não apenas da ausência palpável

deles nos eventos de formação, como também das principais repercussões desta formação obrigatória nos professores.

Para tanto, foram recolhidos todos os excertos que avaliavam ou pronunciavam-se sobre os eventos de formação continuada destinados aos professores da rede. Cada excerto foi tratado como uma informação potencial. Depois os excertos foram classificados por ano de sua produção e registro (ao longo dos quinze anos em relevo). Em cada ano, os excertos foram classificados e categorizados, produzindo uma súmula com as principais avaliações registradas. Para fins de sistematização, foram destacadas as três categorias com maior número de citações por ano, permitindo uma leitura dos registros das percepções e avaliações dos professores em relação à formação continuada de professores.

Quadro 1 – Principais tópicos apontados nas avaliações dos professores

Ano	Categorias relevantes
1999	Muita ênfase teórica e pouca prática Temas relevantes e de interesse dos professores Espaço de partilha entre os pares
2000	Muita ênfase teórica e pouca prática Espaço de partilha entre os pares Participação coletiva e elaboração de currículo próprio para a rede
2001	Temas, abordagens ou palestrantes repetidos Espaço de partilha entre os pares Falta de foco ou linha condutora nos eventos
2002	Estratégias de formação inadequadas; Temas pouco relevantes e desinteressantes ou genéricos Falta de foco ou linha condutora nos eventos
2003	Palestrantes e eventos pouco dinâmicos Temas pouco relevantes e desinteressantes ou genéricos Estratégias de formação inadequadas
2004	Estratégias de formação inadequadas Palestrantes e eventos pouco dinâmicos Temas pouco relevantes e desinteressantes ou genéricos
2005	Temas, abordagens ou palestrantes repetidos Metodologia ou enfoque interessante/inovador Pouco interesse na discussão geral sobre Plano Municipal de Ensino
2006	Temas relevantes e de interesse dos professores Participação coletiva e elaboração de currículo próprio para a rede

2007	Muita ênfase teórica e pouca prática Temas relevantes e de interesse dos professores Participação coletiva e elaboração de currículo próprio para a rede
2008	Muita ênfase teórica e pouca prática Palestrantes e eventos pouco dinâmicos Falta de foco ou linha condutora nos eventos
2009	Temas, abordagens ou palestrantes repetidos Muita ênfase teórica e pouca prática Palestrantes distantes da realidade da escola pública
2010	Temas, abordagens ou palestrantes repetidos Palestrantes e eventos pouco dinâmicos Poucos assuntos de ordem prática
2011	Temas, abordagens ou palestrantes repetidos Estratégias de formação inadequadas Pouca interação com os pares
2012	Muita ênfase teórica e pouca prática Metodologia ou enfoque interessante/inovador Temas relevantes e de interesse dos professores

Fonte: Elaborado pelos autores desta pesquisa.

É interessante observar algumas contradições entre as principais categorias de qualificação dos eventos de formação e o número de professores que frequentaram os eventos no mesmo ano, assim como também estão presentes algumas contradições entre as principais avaliações registradas no mesmo ano. Seguramente este fenômeno se deve ao tamanho quantitativo da rede em destaque. Todavia, consideramos que não são contradições tão expressivas para um estudo de caso detalhado.

Das principais avaliações e percepções registradas e categorizadas, subjazem pelo menos duas observações. Primeiro: está patente que o professor em processo de formação deseja que a mesma tenha uma vinculação direta com sua prática pedagógica. Todavia, não há como definir se este desejo por “prática” está associado ao interesse em discutir, relacionalmente, suas vivências cotidianas em uma situação de mediação de um eventual assessor com mais conhecimento/experiência, ou se tal desejo está associado a uma redução do trabalho intelectual do professor, em uma tentativa de busca por “receitas” para a prática pedagógica cotidiana.

Como uma segunda observação, fica patente que a maior parte das avaliações recai sobre o tripé

forma X conteúdo X meio, ou sobre as percepções dos professores no que tange a: modalidades e estratégias adotadas para os eventos de formação (forma), em contraposição com o conteúdo (tema, assunto...) tratado em tal evento, associado ao perfil do assessor, facilitador/dinamizador ou palestrante convidado.

Em razão dos dados compilados, seria lícito interrogar como esses eventos têm se colocado diante do sujeito em processo de formação, suscitando a questão sobre os saberes necessários para que o profissional do magistério possa avocar as atribuições distintivas do processo de aprendizagem e das práticas pedagógicas que o sustentam, em toda sua complexidade.

Em outras palavras, o exercício da profissão de professor transcende o mero discurso ou os acordos da formação inicial, pois o mesmo

[...] consiste em uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação -, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se

por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação. (MACHADO, 2007, p. 93).

Trata-se, sem dúvida, de uma tarefa com certo grau de complexidade, em que a constante atualização da *expertise* para o desenvolvimento desta tarefa poderá ser uma atribuição inerente à própria atividade, via formação continuada.

O significado de formação continuada: a profissionalidade em discussão

Os dados empíricos parecem acenar para certo olhar de concessão em relação à formação continuada: a mantenedora deve realizar programas, ações e eventos de formação (até pelos dispositivos legais referidos na primeira parte deste texto), e o professor é o beneficiário dessa formação. As pistas empíricas depreendem exatamente esta repercussão, o professor como beneficiário de um movimento: a formação continuada. Entretanto, se apurarmos o olhar para outros pontos (e consequentes discussões), podemos interpretar a formação docente continuada como uma circunstância da profissão, como um ato de profissionalidade, pois

[...] a competência profissional para a docência não decorre apenas da formação inicial, mas relaciona-se com o entendimento do outro, dos estudantes, da matéria, da pedagogia, do desenvolvimento do currículo, das estratégias e técnicas associadas com a facilitação da aprendizagem do aluno etc. Ser professor abrange as características do ensinar, mas vão além delas, pois envolve a participação na instituição escolar, um local próprio de uma comunidade de profissional. (MIZUKAMI et al, 2003, p. 03).

A definição da formação continuada para professores parece estar associada à ideia de continuidade, do professor que ressignifica sua prática enquanto a desenvolve e a projeta para um futuro próximo.

A ideia de processo – e, portanto, de *continuum* – obriga a considerar a necessidade de estabelecimento de um fio condutor que vá produzindo os sentidos e explicitando os significados ao longo de toda a vida do professor, garantindo, ao mesmo tempo, os nexos

entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas. (MIZUKAMI et al, 2003, p. 16).

Entretanto, como estabelecer este contínuo e este fio condutor? As mesmas variáveis que concorrem por estabelecer a imperiosa necessidade de formação docente continuada são as que determinam o grau de dificuldade no estabelecimento de eixos orgânicos para a formação: a) os diferentes níveis e enfoques da formação inicial dos docentes; b) a heterogeneidade das escolas e suas clientela (com demandas igualmente heterogêneas), corroborando com a ideia de que

Há escolas em zonas rurais, em vilas, em zonas suburbanas e em zonas urbanas. Nestas há escolas no centro e em bairros, em zonas residenciais da classe média e em zonas degradadas. Como é evidente, esta heterogeneidade de contextos reflete-se na composição discente da escola e, indiretamente, na composição docente. (FORMOSINHO, 2009, p. 43).

Se é preciso a formação continuada para a atuação diferenciada e propositiva diante de tantas e tão complexas demandas, também é necessário que esta seja atravessada pela aprendizagem. Contudo, o que um profissional adulto – já formado – pode aprender para a qualificação de sua atividade laboral? A resposta aponta para um conceito de aprendizagem diferenciado, no qual a “aprendizagem surge como processo de produção da subjetividade, como invenção de si. Além disso, a invenção de si tem como correlato, simultâneo e recíproco, a invenção do próprio mundo” (KASTRUP, 2005, p. 1277).

A aprendizagem assume um significado diferenciado para o adulto profissional que se coloca em condição de aprendiz, uma vez que “a noção de aprendizagem inventiva inclui então a invenção de problemas e revela-se também como invenção de mundo. Trata-se de dotar a aprendizagem da potência de invenção e de novidade” (KASTRUP, 2005, p. 1277). Não se trata de aprender uma nova técnica (ainda que tal dimensão possa estar presente no processo de formação), mas de ressignificar formas de investigar o seu próprio cotidiano, contextualizando-o e datando-o na medida em que se forma em serviço.

A formação continuada caracteriza-se por ser um mecanismo de permanente construção da

profissionalização, e, conduzida por este objetivo prático e contextual, “deve visar ao desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, a que não é alheio o desenvolvimento de si próprio como pessoa [...] deve desenrolar-se em estreita ligação com o desempenho da prática educativa” (ALARCÃO, 1998, p. 107). Assim, a formação tem assumido equivalência com desenvolvimento profissional, em que os professores

[...] revêem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem, de forma crítica [...] o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais. (DAY, 2001, p. 20-21).

Se a formação continuada “é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional” (LIBÂNEO, 2004, p. 227), ela associa-se à ideia de que o professor, como profissional histórico, vincula-se diretamente às condições concretas de produção de sua atividade laboral e, portanto, não pode ancorar sua trajetória profissional, que se estenderá por décadas, apenas nos conceitos e contextos que forneceram argumentos para sua formação inicial, sob pena de parecer anacrônico diante de uma realidade cada vez mais complexa e volátil. Não se trata apenas do desejo do profissional que se coloca em condição de aprendiz, mas também de seu compromisso com o *ethos*² profissional que lhe institui e identifica.

Algumas conclusões...

Quando nos referimos à aprendizagem profissional como base epistemológica da formação continuada, estamos buscando um significado prático para o dispositivo legal contido na Lei

2 O conceito de *ethos* é utilizado, neste texto, como um consenso referente a valores, normas e atitudes pessoais inquestionáveis, plasmadas no cotidiano, não necessariamente conscientes e aceitas como inalteráveis. De acordo com Bourdieu (1998), o *ethos* consubstancia-se em um sistema de valores implícitos e interiorizados, que definem as atitudes face ao capital cultural.

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, quando estipula que: “Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: [...] V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional” (BRASIL, 1996). Assim, parece que pautar a formação continuada nada tem de bondade ou concessão, mas do debate sobre a concretização de um dispositivo legal.

A epistemologia que sustenta a formação continuada de professores tem mais da atividade-fim da escolarização do que possamos supor em um primeiro olhar: a aprendizagem do adulto/profissional que se coloca, naquele contexto, em condição de aprendiz. Defende-se, pois, a formação continuada como qualificação profissional, como parte da condição de ser professor e das atribuições distintivas do processo de aprendizagem e das práticas pedagógicas que o esteiam.

Em razão dos dados retirados de um contexto concreto, sob condições históricas de produção, podemos indagar de que forma (ou com quais características) os eventos de formação continuada têm se colocado diante do sujeito em processo de formação, suscitando a questão sobre os saberes necessários para que o profissional do magistério possa avocar as atribuições distintivas do processo de aprendizagem e das práticas pedagógicas que o sustentam, em toda sua complexidade.

Os professores da rede, ao negarem implicitamente o processo de formação continuada ou a ele repercutirem de forma não propositiva, indicam uma carência em relação ao significado da formação continuada ofertada para professores e de seu possível impacto na aprendizagem do adulto/profissional com todas suas demandas e idiosincrasias.

Trata-se da ideia da formação continuada como qualificação profissional, como parte da condição inerente ao ser professor, do aprimoramento e (re) significação do ato pedagógico. Faz-se referência a uma condição de profissão e não a uma simples escolha de ordem do desejo ou da afeição. Por outro lado, redes e sistemas públicos de ensino são responsáveis pelo profissional do magistério que atua em suas escolas. Não há como deixar que a formação continuada

aconteça de forma irresponsável ou desvinculada do momento/espço formativo na constituição de discussões mais acentuadas sobre o significado do profissional do magistério.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1998. p. 99-122.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 30 ago. 2013.
- DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores – os desafios da aprendizagem permanente**. Tradução Maria Assunção Flores. Porto: Porto Editora, 2001. (Coleção Currículo, Políticas e Práticas).
- FORMOSINHO, João. Ser professor na escola de massa. In: _____. (Org.) **Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009.
- GAUTHIER, Jacques. O que é pesquisar – entre Deleuze e Guattari e o candomblé. Pensando mito, ciência, arte e culturas de resistência. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 69, p. 13-33, dez. 1999.
- KASTRUP, Virginia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, set./dez. 2005.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.
- MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 77-97.
- MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. et.al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2003.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE [...]. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria de Administração. Setor de Estatísticas e Levantamentos da Secretaria Municipal de Educação, 2012.

Recebido em: 30.10.2013

Aprovado em: 09.03.2014