

NO CAMINHO HAVIA UMA PEDRA: A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR NA PAUTA DA LUTA PELA QUALIDADE SOCIAL EM EDUCAÇÃO

Bruna Neves Correia¹
Iraci Balbina Gonçalves Silva²

RESUMO

O presente artigo procura refletir, por meio pesquisa documental, os caminhos percorridos em favor da formação continuada do professor a partir do Documento Final da CONAE 2010, do documento referência para 2014 e do Plano Nacional de Educação (PLC – 103/2012), refletindo sobre o processo histórico da luta pela valorização do trabalho docente no estabelecimento de prioridades, especialmente na luta por uma legislação que contribua para materialização do direito à formação permanente.

Palavra-chave: Educação. Formação continuada. Plano Nacional de Educação.

1. Introdução

O exercício autônomo da docência implica no posicionamento firme da essência política da educação que se dá a partir da conscientização do sujeito que por sua vez consiste com base no posicionamento de Paulo Freire (1980), no desenvolvimento crítico da tomada de consciência, não existindo fora da práxis, assumindo o compromisso histórico fundamentado na relação consciência-mundo. Processo, cuja natureza não é espontânea ou natural, muito pelo contrário, exige além do esforço intelectual, a práxis, o sentimento de pertença a determinado grupo (que tem clareza de seu posicionamento político-pedagógico) e o reconhecimento de que a luta pela categoria é história e continua sendo necessária. Admitimos, no entanto, que, em consonância com Freire (2011, p.66), a luta é uma *categoria histórica* e que é necessário “reinventar a forma também histórica de lutar”.

Ao profissional competente e encharcado da politicidade da docência, é imprescindível assumir a parte que lhe cabe quanto a responsabilidade de sua formação, pois, de acordo com Freire (2011, p. 39) o pensar certo não é uma dádiva, é uma conquista que abarca as dimensões pessoal e coletiva.

¹ Formadora do NTE Central / SEE de Goiás
Pedagoga, especialista em libras – Professora
E-mail: bruna.correia@seduc.go.gov.br

² Coordenadora Geral de Pesquisa – IF Goiano
Mestra em Educação pela PUC/GO
E-mail: iraci.silva@ifgoiano.edu.br

Nesta perspectiva, compreendemos a formação permanente como uma necessidade crescente a todo e qualquer profissional e um direito que lhe assiste ao processo profissionalização, que segundo Brzezinski (2008), possui natureza dialógica e histórica, que exige uma ambiência formativa que acontece também em espaço em que o coletivo vai, em comunhão, contribuindo da compreensão da realidade, que não se dá pela aparência, e procurando possibilidades de organização social necessários à sua transformação.

Esta autora esclarece a distinção entre profissionalidade, profissionalismo e profissionalização. Conceitos importantes a esta discussão. A profissionalidade, de acordo com Brzezinski (2008), abarca os conhecimentos específicos ao exercício competente de uma profissão. O profissionalismo envolve a práxis (teoria/ação), o exercício competente de uma profissão, cuja essência é política e implica no assumir a identidade que só pode ser construída no coletivo, pois a identidade profissional é tecida a partir das relações sociais, embora inegavelmente se construa com base na identidade pessoal. A profissionalização, por sua vez, é um conceito mais amplo e abarca as duas outras dimensões. Nas palavras de Brzezinski:

A Profissionalização é configurada pela unidade dialética profissionalidade e profissionalismo. Conceitua-se profissionalização como um processo marcado por um *continuum* de transformações que vão ocorrendo por toda a vida do professor que poderá levá-lo a atingir condições ideais que garantam uma formação e um exercício profissional de qualidade. (2008, p. 1150)

A formação inicial, compreendida como exigência legal para o exercício da profissão, embora necessária e importante, devendo ser consistente, é insuficiente à superação dos desafios que emergem da realidade gritante das instituições educacionais. A formação continuada, compreendida como a materialidade do direito de formação permanente, após a formação inicial e complementar a esta, embora não constitua no único elemento constitutivo, é sem dúvida, imprescindível à qualidade social da educação.

Diante disto, identificamos a vivência da coletividade com o espaço inerente à formação continuada, que é fundamental aos educadores que buscam superar o *opressor e suas estruturas interiorizadas pelo oprimido*. Neste processo, a formação continuada pode contribuir no processo de libertação de cada sujeito que pertença ao grupo, contribuindo na construção da coerência cotidiano, fazendo com que o comportamento, individual e coletivo, se aproxime constantemente do discurso proclamado.

O presente trabalho se posiciona a favor da luta para garantir as condições para efetivação de uma formação continuada a partir da vivência da coletividade na escola. Com o objetivo de refletir, por meio pesquisa documental, os caminhos percorridos em favor da

formação continuada do professor a partir do Documento Final da CONAE 2010, do documento referência para 2014 e do Plano Nacional de Educação (PLC – 103/2012), refletindo sobre o processo histórico da luta pela valorização do trabalho docente no estabelecimento de prioridades, especialmente na luta por uma legislação que contribua para materialização do direito à formação permanente.

2. A formação continuada – necessidade, importância e condições

Reconhecemos que a formação continuada, que se dá partir da formação inicial, é uma das dimensões importantes na constituição da profissionalização da docência. Assim nos posicionamos pela sua garantia, não apenas concretizada pela parceria com as Universidades - que não tem o direito de abster-se da responsabilidade sócio-política com a formação de professores integrando pesquisa, ensino e extensão - mas queremos reivindicar aquela que deve acontecer no interior da escola. Incidindo na reorganização do tempo e espaço institucionais, forjando as condições propícias para que os profissionais da educação, atuando como sujeitos de sua formação, busquem respostas às questões contextuais a partir da coletividade e articulação entre teoria e prática.

Sem menosprezar o papel das Universidades no processo de formação do docente, partilhamos do pensamento de Imbernón (2010) ao afirmar que a mudança de crenças e atitudes passa pela conscientização do professor e pela exequibilidade da proposta pensada a partir do protagonismo dos professores que reconhecem os benefícios da formação tanto no âmbito individual quanto coletivo e não como *uma agressão externa*.

Paulo Freire (2011) define a *curiosidade epistemológica* como condição para a concretização da aprendizagem. Acreditamos que ela também deve ser buscada, fomentada nos ambientes formativos dos quais o docente participa. O profissional não pode ser visto como sujeito passivo diante do conhecimento, seja ele qual for. Segundo Imbernón (2010) a formação dever superar o seu caráter de atualização e assumir sua finalidade formativa, o que implica no reconhecimento de que não deve ocorrer numa perspectiva da educação bancária exigindo que o professor assuma o seu papel no processo de aprendizagem.

Quanto à formação do professor, Imbernón (2004, p.15), acrescenta à reflexão:

A formação também servirá de estímulo crítico ao constatar as enormes contradições da profissão e ao tentar trazer elementos para superar as situações perpetuadoras que se arrastam há tanto tempo: a alienação profissional – por estar

sujeitos a pessoas que não participam da ação profissional -, as condições de trabalho, a estruturas hierárquica etc. E isto implica, mediante a ruptura de tradições, inércias e ideologias impostas, formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidade reflexivas em grupo e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento como contexto. Isso implica uma mudança nos posicionamentos e nas relações com os profissionais, já que isolados eles se tornam mais vulneráveis ao entorno político, econômico e social.

3. Um Breve Histórico da CONAE

A Conferência Nacional de Educação – CONAE é um espaço democrático aberto pelo Poder Público para que todos possam participar do desenvolvimento da Educação Nacional. Foi organizada para tematizar a educação escolar, da Educação Infantil à Pós Graduação, desde sua criação é realizada, em diferentes territórios e espaços institucionais, nas escolas, municípios, Distrito Federal, estados e país. Estudantes, Pais, Profissionais da Educação, Gestores, Agentes Públicos e sociedade civil organizada de modo geral.

Embora a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/1996, determinem há algum que a gestão democrática deve prevalecer no ensino público, isto ainda nos dias de hoje, representa um objetivo a ser perseguido, pois os líderes do poder público constituído tem se aproveitado das lacunas na legislação vigente para direcionarem as ações que vão de encontro aos seus interesses. Utilizam de diversos subterfúgios como a meritocracia ou concursos internos para o exercício de determinadas funções, especificamente as gestões das escolas públicas, desta forma criam uma ilusão ótica numa roupagem de pseudodemocracia.

Neste sentido, é imprescindível fortalecer os movimentos sociais, como a CONAE. De acordo com Brzezinski (2010, p.86), “os movimentos sociais tentam impedir o poder público de resolver seus problemas particulares e setorializados sem a participação dos cidadãos inseridos na concretude desses problemas”. Assim, compreendemos que o movimento social é um espaço de superação de uma práxis exclusivamente corporativa, portanto, é um espaço de potencialização da democracia e exercício da cidadania.

De forma que foi a partir de 2009 que se conquistou mais um organismo fomentador da participação popular quanto à definição dos rumos da educação brasileira. Assim, a CONAE mostrou ser um ponto crucial a mobilização social. O diálogo foi estabelecido entre os sistemas de ensino, os órgãos educacionais, o Congresso Nacional e a sociedade civil, debates foram realizados e as discussões foram transmitidos pelos meios de comunicação social, inclusive as redes sociais. Como fruto do esforço de movimento foi elaborado o Documento Final CONAE 2010, que representa um esforço de concretude de

cidadania, do qual emerge o sujeito consciente em cada componente do movimento. Touraine (2007, p. 26) enriquece esta ideia ao afirmar que:

(...) este sujeito consciente de si não se reduz absolutamente a uma atitude meditação interior, de busca de si mesmo pela eliminação das influências que o mundo exterior exerce sobre o eu; ele se afirma, sobretudo lutando contra aquilo que o aliena e o impede de agir em função da construção dele mesmo.

Neste sentido, a CONAE constituiu-se num espaço democrático de construção de acordos entre diversos atores sociais, que, expressando valores e posições diferenciadas sobre os aspectos culturais, políticos, econômicos, apontam renovadas perspectivas para a organização da educação nacional e para a formulação do Plano Nacional de Educação. Constituiu-se um patamar histórico para a efetivação do Sistema Nacional de Educação no Brasil, havendo acontecido a primeira cujo o processo democrático resultou na elaboração do relatório final de 2010 (que infelizmente não repercutiu como deveria no Plano Nacional de Educação) e a segunda, após todo movimento democrático das bases, está prevista para 2014. Compreende-se, no entanto, seu caráter processual que não se encerra na elaboração de documentos finais, pois é preciso dar sequência à credibilidade promovida pelo movimento, lutando pra efetivação de uma práxis dialógica fomentado pela Conferência, buscando criar/reivindicar cotidianamente medidas concretas, a curto e médio prazo.

Da CONAE exala o processo democrático de sua construção, ao promover a participação de trabalhadores/ mães/pais, estudantes, dirigentes, demais atores sociais e todos que se inquietam e se comprometem com a educação, refletindo, discutindo, propondo possibilidades em busca da materialização das condições essenciais à educação brasileira.

4. A formação continuada na CONAE e no Plano Nacional de Educação (PLC – 103/2012)

O objetivo deste trabalho está na análise dos documentos selecionados (CONAE E PLC 103/2012) procurando identificar o espaço ocupado pela formação continuada – especificamente na que se desenvolve a partir do protagonismo dos docentes no interior da escola: CONAE (2010 e 2014) e Plano Nacional de Educação (PLC – 103/2012).

4.1.Documento final da 2010

O documento final da CONAE 2010, especificamente o “eixo IV – Formação e Valorização dos/das Profissionais da Educação” , aponta para a formação continuada na perspectiva de políticas de formação desenvolvidas em cursos pós-graduação (*lato sensu e*

stricto sensu), sem no entanto, negar a importância da vivência da coletividade no interior da escola. Eis o posicionamento:

Deve-se garantir o tempo de estudo dentro da carga horária do/da profissional, viabilizando programas de fomento à pesquisa, voltados à educação básica, inclusive, assegurando aos/as profissionais com dupla jornada um tempo específico para estudos, reflexões e planejamentos. Devem ser estabelecidas condições efetivas para que, nas localidades onde existam instituições (IES), as pesquisas e projetos acadêmicos/pedagógicos garantam a formação contínua de professores/as, por meio de investimentos do Estado em todas as esferas, facilitando ao/a profissional da educação o acesso às fontes de pesquisa e fornecendo material pedagógico de qualidade às instituições de todos os níveis. (2010, p.81)

O documento avança também no sentido de renegar o caráter pragmático ou tecnicista que tem sido atribuído ao processo de formação (2010, p.82). Esta “(...) deve-se pautar pela defesa de bases sólidas para a formação contínua e permanente dos/as profissionais, tendo a atividade docente como dinâmica e base formativa”. (2010, p.82)

O documento resgata a escola como fundamento do processo formativo ao definir que “ a consolidação de políticas e programas de formação e profissionalização direcionados aos/às profissionais da educação, no campo de conhecimento específicos, deve ter a escola como base dinâmica e formativa, garantindo sua profissionalização.” (2010, p.92)

Merece atenção o fato do documento, em um dado momento, apontar a formação continuada para suprir lacunas da formação inicial. Quanto trata de **avaliar a formação e a ação dos/das** profissionais da educação, o documento defende que

A partir de uma autoavaliação institucional, em todos os sistemas de ensino, com critérios definidos nacionalmente, podem ser identificadas, por exemplo, lacunas na formação inicial, passíveis de serem sanadas pelo desenvolvimento de um programa de formação continuada, assim como se poderão identificar, também potenciais específicos em profissionais de educação, seja encontros pedagógicos semanais de coordenação pedagógica na escola, seja em âmbito do próprio sistema de ensino. (2010, p.98)

Reconhecemos que é preciso pensar a formação a partir também das necessidades da formação geral do docente, mas há de se cuidar para que a formação continuada não se torne o “remédio” e justificção de uma formação inicial insipiente. Segundo Imbernón (2004, p.55):

A formação inicial é muito importante, já que o conjunto de atitudes, valores e funções que os alunos de formação inicial conferem à profissão será submetido a uma série de mudanças e transformações em consonância com o processo socializador que ocorre nessa formação inicial. É ali que se geram determinados hábitos que incidirão no exercício da profissão.

Por outro lado, devido a sua importância como espaço de interlocução/formação, a formação continuada no âmbito intra-institucional não pode ser reduzida à superação de uma formação deficitária que persiste em nosso contexto advindo principalmente do surgimento desenfreado de cursos de licenciatura promovidos por instituições particulares ou programas emergências que tomam a educação como mercadoria a ser oferecida a baixos custos econômicos em contrapartida ao alto custo político-social.

Atuando desta forma, paradoxalmente, vão criando a inclusão-exclusão. Visto que ao promover a certificação ilegítima (mesmo que legalmente permitida) sem compromisso real com a formação dos profissionais que atuarão ou já atuam nas redes públicas do nosso país vão contribuindo para perpetuação do dualismo histórico na história da educação nacional, marcado por uma escola para elite e outra para os empobrecidos pelas estruturas econômicas-sociais. De forma que tais iniciativas vão retroalimentando o sistema ao constituir profissionais mal-formados que contribuindo para uma formação também insipiente do educando. Sistema altamente opressor, cujas feições não são de exclusão, pois segundo Paulo (2011) os oprimidos fazem parte do sistema e não estão fora de sua estrutura social.

4.2.Documento referência para 2014

Estando o processo em pleno desenvolvimento, é necessário registrar que a análise do documento ocorreu no dia 30 de junho de 2013 e que o “eixo VI – Valorização dos Profissionais da Educação: Formação, Remuneração, Carreira e Condições de Trabalho” foi o item contemplado.

O documento referência para 2014, em consonância com o final de 2010, reiteram a formação como dever do Estado e deixa claro que tanto a valorização do profissional, quanto a formação inicial precisam ser concretizadas fundamentadas em uma concepção política-pedagógica que articule teoria e prática, pesquisa e extensão.

Assim, posiciona-se a favor de que a Universidade Pública se torne “espaço principal da formação dos profissionais da educação, incluindo a pesquisa como base formativa, em sua associação com o ensino e extensão.” (p.75) E acentua “ nunca é demais identificar a pesquisa como articuladora do trabalho pedagógico e, portanto, constitutiva da identidade docente.” (p.75) Sobre isto, pensamos que é importante que a Universidade Pública assuma seu papel social e político quanto a formação dos profissionais da educação,

no entanto, nos posicionamos no sentido que ela seja considerada um dos espaços de formação, mas não o principal, visto que isto traz uma hierarquia entre os sujeitos que se não inviabiliza, dificulta o diálogo que ocorre somente em uma relação horizontal. O nosso posicionamento está respaldado no próprio documento que defende: a formação inicial e continuada como processo permanente e; sinaliza para que os saberes dos profissionais sejam valorizados e que estes ocupem (...) papel fundamental nos processos formativos.” (p.75)

A formação continuada parece estar mais voltada para o acesso aos cursos de pós-graduação, o que compreendemos ser imprescindível e representar uma significativa conquista, mas é insuficiente. Pautados em Paulo Freire (2011), Imbernón (2010) e Libâneo (2004), defendemos a formação continuada também no espaço institucional, na perspectiva da formação da coletividade, na organização da escola, e no reconhecimento, de fato, do docente como sujeito (protagonista) das atividades formativas e não como objeto.

Neste sentido, entre as proposições e estratégias, no item “ 2.Valorização: plano de carreira, jornada de trabalho e remuneração”, consideramos um avanço a reivindicação do cumprimento da jornada de trabalho em único estabelecimento (2.9), com receio apenas da possibilidade de que isto se dê de forma gradual, pois abre lacunas à morosidade do poder público. Sentimos falta, no documento, de um posicionamento mais radical (raiz) a favor do espaço institucional, incluso na jornada de trabalho, para a vivência da coletividade e do desenvolvimento do sentimento de pertença, sem o qual fica comprometida a identidade profissional.

È preciso buscar formar e garantir a formação continuada, também no interior da escola, reorganizando o tempo e espaços institucionais para que os profissionais da educação, atuando como sujeitos de sua formação, busquem respostas às questões contextuais, a partir da coletividade e articulação teoria e prática.

Vai de encontro a esta reivindicação o posicionamento de Imbernón (2004, p.22):

A instituição educativa, como conjunto de elementos que intervém na prática educativa, contextualizada, deve ser o motor da inovação e da profissionalização docente. Como processo de revisão e de formação, a inovação perde uma boa porcentagem de incidência e de melhoria coletiva quando se produz isoladamente e se converte em mera experiência pessoal.

Esse protagonismo coletivo, e portanto institucional, implica uma nova concepção da instituição e formação: como uma organização mais autônoma, entendida como autonomia compartilhada por todos que intervém no processo educativo e não como descentralização competitiva, a partir do desenvolvimento de uma determinada

cultura de colaboração, imerso em um contexto profissional concreto, em relação com outras instituições, suscetíveis e capazes de inovar a partir de processos de pesquisa e reflexão e, portanto, com a intenção de melhorar globalmente como instituição, modificando os contextos sociais, profissionais e educativos.

4.3.O que o Plano Nacional de Educação (PLC – 103/2012) revela sobre a formação continuada

O ainda Projeto de Lei da Câmara nº 103/2012 – originário do PL nº 8.035/2010, que já deveria estar em vigor como Plano Nacional de Educação, vale ser analisado buscando apreender a percepção histórica dos caminhos traçados na tentativa de legislar as reivindicações dos movimentos sociais voltados para a melhoria em educação.

O projeto encontra consonância com algumas solicitações do documento referência que está sendo gestado pela CONAE 2014. Dentre elas podemos citar a aspiração por uma formação continuada na perspectiva do acesso aos cursos de pós-graduação (*Stricto Sensu*). Anseio legítimo e necessário, embora, na nossa percepção, insuficiente. As estratégias elaboradas a partir da meta 16 peculiar à formação continuada, especificamente quanto à disponibilização de livros e materiais didáticos possa contribuir significativamente com a formação continuada englobando as duas dimensões: inter e intra-institucional.

A estratégia 18.2 da meta 18, que trata dos planos de carreira dos profissionais em educação, está em sintonia também com a atual proposta da CONAE 2014, pois apresenta uma preocupação e solicita cuidado/acompanhamento com o professor iniciante, o que pode ser indício de uma das características da formação continuada intra-institucional, ou seja a que acontece no interior da escola.

Nesta direção, também identificamos vestígios de uma exigência da formação continuada, no âmbito da escola, nas estratégias: “19.6-Estimular a participação e a consulta na formulação dos projetos políticos-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e registros escolares por profissionais da educação, alunos (as) e familiares;19.7 – favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira.” (2012, p.54/55).

Nesta perspectiva, compreendemos que para que o profissional da educação participe de todo este processo democrático, necessita de espaços e tempos institucionais. Primeiramente, é fundamental que o profissional compreenda a importância de sua

participação e isto precisa fazer parte do seu sistema de crença e não como algo imposto pelo estabelecimento hierárquico. Prosseguindo neste processo, o sujeito precisa acreditar no próprio processo de formação. É imprescindível que comungue do sentimento de pertença ao coletivo - que perceba-se como protagonista/sujeito e não como objeto - e que acredite que o processo é necessário, fundamental para transformação de sua prática. Sem esses elementos a participação pode se tornar mera exigência burocrática a ser comprida frente ao risco de pressão dos gestores em várias instâncias.

De acordo com Imbernón (2004, p.34),

“a profissionalização do professor está diretamente ligada ao exercício de sua prática profissional, a qual está condicionada por uma rede de relações de poder. Se a prática é um processo constante de estudo, de reflexão, de discussão, de experimentação, conjunta e dialeticamente como grupo de professores, se aproximará da tendência emancipadora, crítica, assumindo um determinado grau de poder que repercute no domínio de si mesmos.”

Diante do exposto, a reivindicação de uma formação continuada, que deveria ser registrada na legislação, pautada na constituição da coletividade assume um elemento primordial na composição do dimensão do profissional político, politizado e politizante frente o desafio de participar autonomamente no processo educativo, superando a condição de objeto, assumindo-se como sujeito a favor da *vocação ontológica da humanização do sujeito* (Freire, 2011).

6. Considerações Finais

Não há como negar os avanços e desafios que a CONAE trouxe para o debate e mobilização social a favor da educação. A conferência permite e estimula a reflexão sobre o a exigência de se estrutura de fato o sistema nacional de educação.

A participação dos movimentos sociais desde inicio da luta por uma educação de qualidade para todos, tornando assim um direito social, representou passos importantes no processo de democratização das decisões acerca da educação nacional. Segundo Cury (2010, p12) “ impressiona a consciência que a população vai tomando face a Conae e o novo PNE: novos marcos para a educação à exigibilidade e justiciabilidade desse direito. É crescente o número de promotores que se conscientizaram da importância desse direito, junto com associações, para cobrá-lo para todos.”

Juntamente como este ímpeto consciente sobre a valorização da educação para todos, surgem questionamentos qual formação estes docentes terão para se desenvolver, com

o objetivo de que a escola passe a ser uma instituição que promova a reflexão e a criticidade, e cumpra com sua função social diante dos desafios que lhe são colocados cotidianamente.

É fato que toda ação surge por meio de uma pressão social para que a mesma seja realizada. E não poderia ser de outra forma. Segundo Freire (2011), não pode esperar que as forças opressoras coordenem a libertação. Seria incoerente, impensável.

No mesmo sentido, é preciso assumir, como Imbernón (2004, p.27), que “ser um profissional da educação significará participar da emancipação das pessoas. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social. E a profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca.” Compreendemos, que a criticidade em questão, se efetivará na medida em que o profissional da educação conseguir prosseguir e progredir em seu processo de construção da coerência... Aqui se cola novamente a provocação benéfica de Paulo Freire (2011): Como oferecer o que não se tem e se propagar o que não se vive?

Nesta perspectiva, urge lutar pelo direito de uma formação continuada que concretize também no interior da instituição escolar. Não como superior as outras dimensões do processo formativo, e defendemos também que não seria justo compreendê-la como inferior. Acreditamos que são complementares e, talvez poderíamos arriscar ao defini-las como necessariamente indissociáveis. Ao definir a pesquisa como elemento indispensável à formação – o que evidenciado nos documentos analisados - precisamos criar espaço para que a coletividade partilhe e se beneficie destas conquistas.

De forma que identificamos a luta pelo espaço pela formação continuada, no âmbito intra-instituição, como um posicionamento essencialmente político. Assim, numa perspectiva de uma formação que abarca a preocupação com a ciência, com o pedagógico, com a transversalidade e com a política, partilhamos com Imbernón (2004, p.55/56), ao:

Considerar o desenvolvimento profissional mais além das práticas da formação e vinculá-lo a fatores não formativos e sim profissionais supõe uma redefinição importante, já que a formação não é analisada apenas como o domínio das disciplinas nem se baseia nas características pessoais do professor. Significa também analisar a formação como elemento de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e trabalhistas e como promotora do estabelecimento de novos modelos relacionais na prática da formação e das relações de trabalho.

Na realização deste trabalho, que não esgota o tema abordado, sentimos falta de um posicionamento mais incisivo a favor da formação continuada que é desenvolvida no interior da escola. Aprendemos com Brizezinski (2008), que a identidade profissional vai sendo construída nas teias das relações sociais, portanto o espaço para construção da coletividade não pode ser negligenciado. Segundo Imbernón (2004, p.32), “A competência

profissional, necessária em todo processo educativo, será formada em última instância na interação que se estabelece entre os próprios professores interagindo na prática de sua profissão.”

Assim, compreendemos que a formação permanente não permite o isolamento contínuo, mas implica na vivência do diálogo, da humildade e da escuta. Para encerrar, nos reiteramos nosso posicionamento a favor da criação de espaços e tempos institucionais para gestação do diálogo entre os educadores. Assim, fechamos com as palavras de Freire (2011, p.111), que nos convoca à construção da coerência também na formação de professores:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar *com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições precise *falar a* ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala *com ele* como sujeito da escuta e de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. uma pesquisa com os professores para avaliar a formação de professores. In: ROMANOWSKI, J.P. et al. (Org). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). O profissional do ensino: debate sobre a sua formação. Caderno *CEDES*, Campinas, n.17, 1986.

Agência Brasil. Disponível em <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/assunto-galeria/plano-nacional-de-educacao>> Acesso em: 16 de maio de 2013.

BRZEZINSKI, Iria. *O movimento social de educadores social de educadores e o curso de pedagogia*. In: *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. 8 ed., Campinas: Papirus, 2010, p.81-108.

BRZEZINSKI, Iria. *Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental*. Educação & Sociedade. CEDES, Campinas, n.105. ‘; 1139-1166, set.dez., 2008.

BRZEZINSKI Iria. *LDB/1996: uma década de perspectiva e perplexidades na formação de profissionais da educação*. In: BRZEZINSKI, Iria.(org.) *LDB dez anos depois: reinterpretção sob diversos olhares*. 3 ed.São Paulo: Cortez, 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. *Plano Nacional de Educação como política de Estado: antecedes históricos, avaliação e perspectivas*. In: DOURADO, Luiz Fernandes (org.). *Plano Nacional de Educação como política de Estado (2011-*2020): avaliação e perspectivas*. Goiânia: UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FLORES, Maria Assunção. Currículo, formação e desenvolvimento profissional. In: PACHECO, José Augusto (org) *Políticas de integração curricular*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000. P. 147-166.

FREITAS, H.CL. A formação inicial e continuada dos profissionais da educação. In: AGUIAR, M.A.S.; SILVA, A.M.M. *Retrato da escola no Brasil*. Brasília, DF: CNTE,2014.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. 3ª edição. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 50ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com pedagogia do Oprimido*. 50ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

KUENZER, A.Z. As políticas de formação: a construção de identidade do professor sobranete. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.20, n. 68, p.163-183,1999.

NÓVOA, António. Para um estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Revista Teoria da Educação*, nº 4, Porto Alegre: Pannomica. 1991, p. 109-139.

NÓVOA, António. A formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. , p. 17-33.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação Continuada de Professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5 ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

Portal do Ministério Educação e Cultura. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107> Acesso em: 06 de junho de 2013.

Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 4, n. 6, p. 11-24, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

Revista escola Abril. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/comissao-assuntos-economicos-senado-aprova-plano-nacional-educacao-742696.shtml>> Acesso em: 22 de junho de 2013.

Revista Educação e Sociedade. Entrevista: A Conferência Nacional de Educação (CONAE) e o Plano Nacional de Educação (PNE) com Francisco das Chagas Fernandes. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000300019> Acesso em: 04 de maio de 2013.

SCHEIBE,L.; AGUIAR, M.A.S. Formação do profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p.220-238, 1999.

SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. 7. 2005. Brasília, DF. Documento final. Brasília, DF: ANFOPE, 2005.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis; Vozes, 2002.

TOURAINÉ, Alain. A ruptura. In: TOURAINÉ, Alain. 3 ed. Tradução Gentil Avelino Titton. *Um novo paradigma: para compreender o mundo de hoje*. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 17-27.

TOURAINÉ, Alain. Introdução: um novo paradigma. In: TOURAINÉ, Alain. 3 ed. Trad.

Gentil Avelino Titton. Um novo paradigma: para entender o mundo de hoje. Petrópolis: Vozes, 2007,p. 9-13.

WEBER,S. Como e onde formar professores: um espaço de disputa e confronto. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.21, n.70, p. 129-156, abr. 2000.

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.24, n.85, p. 1125-1154, dez.2003.