

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO: REVISITANDO TEMPOS, ESPAÇOS E SUJEITOS

Carmem de Britto Bahia¹

Ana Verena Freitas Paim²

RESUMO: Este ensaio é fruto de estudos de doutoramento acerca do currículo de formação de professores em exercício em uma instituição de ensino superior no interior do Estado da Bahia. Por estar em fase inicial da pesquisa o escrito ora apresentado baseia-se em análises teóricas e na experiência docente em Programas de Formação de Professores em Exercício. Tem como propósito suscitar reflexões sobre os paradigmas que costumam subsidiar epistemológica, política e pedagogicamente a formação desses professores, a(s) concepção(ões) de formação emergentes e o lugar do sujeito que se forma no âmbito desses currículos e práticas de formação. A busca de tais reflexões é para compreender em que medida a formação desses professores em exercício é pensada e desenvolvida a partir dos próprios sujeitos e dos seus contextos de atuação. Para tanto, tomo como suporte as produções no campo do currículo e formação de professores e da (con)vivência com os próprios professores que se encontram em processo de formação. Face aos estudos, é possível dizer que não cabe mais pensar em formação fora do sujeito que se forma e do contexto escolar em que atuam cotidianamente visto que esses professores são também construtores de atos de currículo e por isso mesmo, autores dessa formação.

PALAVRAS-CHAVE: currículo; formação; formação de professores em exercício.

CURRICULUM AND IN-SERVICE TEACHER TRAINING: REVISITING TIMES, SPACES AND SUBJECTS

ABSTRACT: This essay is a result of doctoral studies about de in-service teacher training curriculum in a higher education institution in the countryside of the state of Bahia. As we are at the beginning of the research, the text here presented is based on theoretical analysis and on my teaching experience in in-service teacher-training programs. Our aim is to provoke reflections about the paradigms which usually inform the training of in-service teachers epistemologically, politically and pedagogically, about the emergent conception(s) of teacher training and the place of the subject that is shaped in the realm of those curricula and teacher training practices. Those reflections are meant to understand to what extent the training of those in-service teachers is thought and developed by reference to the subjects themselves and to their work contexts. In order to accomplish that, I take as support studies in the curriculum and teacher training fields and my experience with the teachers who are themselves in the process of training. In light of the analysis, it is possible to say that it is not appropriate to think about training outside the subject that is trained and outside the school context in which they work daily, once these teachers are also responsible for the acts of curriculum and therefore, authors of their training.

KEYWORDS: Curriculum – Teacher training – In-service teacher training

¹ Direção Acadêmica da União Metropolitana de Educação e Cultura, Brasil.

² Universidade Federal da Bahia.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR (EM EXERCÍCIO): HISTÓRIA E PERCURSO

Até bem pouco tempo falar sobre formação de professores era algo que não despertava muito interesse entre os estudiosos do campo da educação uma vez que as preocupações até a década de 80 centravam-se mais nas questões de ensino e de aprendizagem face às discussões em torno da função reprodutivista da escola. A formação de professores em exercício sequer fazia parte dos debates entre os educadores e, pior ainda, do discurso oficial dos gestores educacionais e representantes públicos.

Esse cenário vem se modificando, paulatinamente, a partir da LDB 9394/96, das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, das Reformas Curriculares dos Cursos de Licenciatura, da expansão da educação em campos não formais, das mudanças sociais, político-econômicas, educacionais e, sobretudo, no âmbito da produção do conhecimento que impõe novos paradigmas, novas formas de pensar e agir do homem na sua relação consigo mesmo, com outros homens e com o mundo.

É imersa nesse cenário de transformações de várias ordens que começo a trabalhar com professores em exercício em Programas do governo do Estado da Bahia cujo propósito é formar os professores que já se encontram na rede pública de ensino, mas sem formação em nível superior na área em que atuam.

A experiência com esses atores sociais, justifica o meu interesse em falar sobre formação de professores e currículo, já que nesses últimos anos tem sido o campo em que trabalho diretamente e que me toca bastante. Como afirma Larrosa (2005, p. 66) “A experiência é o que nos passa e o modo como nos colocamos em jogo, nós mesmos, no que se passa conosco.”

Portanto, o lugar do qual vou expor algumas reflexões em torno da temática em foco é o lugar da experiência de seis anos de interlocução e vivência com processos de formação de professores em exercício. Não se pode esquecer que falar de formação é tratar das questões de currículo, este artefato potente, criado intencionalmente, para construir perfis de sujeitos, comportamentos, formas de pensar e agir eleitos como aceitáveis para um determinado grupo social. Portanto, carregado de propósitos e ideologias.

Nesse sentido, cabe a pergunta: que currículo para a formação de professores? Que formação propiciar? Ou melhor, dizendo, é possível se oferecer formação ou desenvolver formação? Posto que, a primeira idéia suscita algo pronto, externo, alheio àquele que se forma, enquanto que a segunda nos remete à idéia de processo, a uma construção partilhada em que “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”, como já nos afirmava o saudoso Paulo Freire (1996, p.25). Diante de tais questionamentos, façamos então uma pausa para tratarmos mais detidamente sobre formação de um modo geral, transitando inclusive pelo que entendemos por formação e pensando sobre a nossa própria formação enquanto professores que somos.

AFINAL, QUE É FORMAÇÃO?

Inúmeras são as concepções de formação que possivelmente encontraremos em se dispondo a pesquisar sobre o assunto, mas antes de apresentar qualquer idéia a respeito provoquemos um pouco o pensamento a esse respeito com as interrogantes que seguem: Formar é... Preparar um currículo com os melhores conteúdos, disciplinas e professores e repassar aqueles que desejam formar-se?

Formar é... Conduzir um coletivo de sujeitos num processo de aquisição de saberes, competências e atitudes eleitas como formativas?

Formar é... Ser formado ou formar-se? Ou melhor, é formar-se na relação com o processo e com os sujeitos que o constituem?

O que é mesmo formação? E, tratando-se de professores, como esta formação tem sido concebida?

Bem, o que se discute e defende em termos de formação hoje, é que, os professores, devem ser formados de tal modo que sejam capazes de deixar o histórico papel de coadjuvantes da própria formação e assumam o papel de protagonistas desse processo seja lá em que espaço essa formação ocorra: Universidade, escola, programas de formação continuada, ou outros.

Como destaca Moia apud Oliveira (2004) o educador deve ser o principal agente de sua formação. Isto significa que a formação deve ser antes de tudo autoformação.

Para Macedo (2009) a formação é uma experiência do sujeito, a qual deve ser compreendida ao longo da vida posto que ela se dá no processo mesmo de existência do sujeito e nas interrelações. Pensamento semelhante

Pensamento semelhante apresenta Soligo e Prado (2008, p. 18) ao dizer que a formação

[...] é sempre um aprendizado que acontece a partir da perspectiva do sujeito, como resposta à necessidade de ampliar o seu conhecimento, o seu saber, a sua sabedoria." Aqui entendo a formação como processo intrasubjetivo pautado por relações de natureza epistemológica (do sujeito que se forma com o conhecimento), políticas (as finalidades/propósitos da formação), sociais (o ser que se forma na relação com outros seres e o contexto histórico-social em que se dá essa formação e no qual ele convive cotidianamente), geográficas (em que espaço/ambiente essa formação se processa) e históricas (em que tempo – crono/vivido - essa formação ocorre).

Histórico e culturalmente vimos de relações de dependência que vão ocorrendo desde a infância até chegar à fase adulta, tendo em instituições sociais como a família e a escola maiores instituintes.

Em face disso, a formação que ocorre no cenário educacional também passa a ser conduzida como um processo exterodeterminado, usando uma expressão de Macedo

(2009). Ainda pensamos a formação como algo fora de nós, externo, como propriedade institucional, isto é, "[...] alguém é sempre formado a partir da perspectiva do outro" (MACEDO, 2009, s/p). E é, muitas vezes, sob essa perspectiva de prescrição, que o currículo de formação de professores é, não apenas pensado, mas vivido.

O que se observa é que os projetos curriculares são pensados de modo a determinar, explícita ou implicitamente, como deve ser esta formação, quem deve se responsabilizar por ela, o que deve conter e que sujeito formar a partir daí. Embora, minha compreensão sobre currículo remeta para além deste ideário da prescrição, a realidade tem mostrado que essa tem sido a lógica ainda operante nos cenários ditos formativos.

Face ao exposto, urge se pensar a formação sob uma outra perspectiva. É preciso conchamar os professores, formados ou em formação, a assumirem uma postura de formando-aprendiz, (e aqui também me incluo) isto é, daquele que se percebe em constante processo de inacabamento, de necessária busca pelo conhecimento e de possibilidades de aprendizagem em tudo e em todos. A formação, nesse sentido, ocorreria a partir de diálogos dos sujeitos com os tantos sujeitos que atravessam a sua vida.

Nessa direção, seria possível falar não apenas de formação, mas de autoformação (construção de si) heteroformação (construção de si a partir da interrelação com o outro que também se forma) ecoformação (construção de si a partir das vivências no contexto sócio-cultural e profissional) (JOSSO, 2004).

Assim, entendo que a perspectiva de formação não cabe, pois, a idéia de prescritividade o que nos conduz a afirmar que não há resposta para a provocação inicialmente posta sob a forma da pergunta: Que currículo para a formação de professores? A concepção que se defende aqui é a de que o currículo é construção, movimento.

Embora não possamos negar o lugar e o papel dos currículos nos processos de formação como artefatos de concepções e atualizações dessa formação e seus interesses socioeducacionais, temos o dever de alertar sobre as porosidades desse dispositivo.

E por mais que se intencione ou controle esta formação a partir de um currículo, este jamais detém a complexidade, o movimento, as possibilidades que se instituem ou são instituídas pelos sujeitos na sua implicação com o processo formativo. São, pois os atos de currículo, isto é as ações socioeducacionais de formadores e formandos que, eminentemente, alteram a ordem dos currículos, apesar das pré-configurações.

Por meio dos atos de currículo, o professor pode autorizar-se a pensar e agir de modo diferente ao que está posto pelo currículo, os alunos podem colocar-se como sujeitos na formação, a produzir sentidos próprios e apropriados conforme seus interesses, necessidades e perspectivas de formação nem sempre contemplados nos documentos e práticas oficiais.

Para além de como essa formação é concebida, de qual é o papel do currículo e dos atos de currículo nessa composição, é importante ainda pensar sobre como esse processo que denominamos formação tem se dado ao longo do exercício da profissão docente. Como a Universidade como locus dessa formação tem pensado e desenvolvido os cursos de formação, especificamente, de professores em exercício?

É sabido que a formação de professores hoje, se constitui em palavra de ordem e uma necessidade construída e internalizada por boa parcela dos profissionais da docência porque se vive outros tempos, outros paradigmas, outros momentos históricos, sociais, político-educacionais. E são visíveis as novas exigências acerca da profissão e do trabalho, novas relações sociais, novas representações de gênero, classe, etnia e categorias sociais.

Em tempos modernos, tempos em que se vivenciava certa estabilidade, algumas "certezas", o imperativo da técnica, os ditames da vida pela ciência, o primado da razão, dos valores, do respeito, do zelo às tradições, da supremacia da objetividade e a negação do subjetivo como constituinte do sujeito, admitia-se a idéia e tinha-se de fato a falsa sensação de que ao receber um diploma, ou seja, ao se graduar o sujeito estava pronto para exercer a profissão escolhida e seguir realizando as atividades concernentes a esta sem maiores investimentos na qualificação profissional posto que o próprio diploma atendia aos níveis de exigências a esse respeito. Vale ressaltar que se tratava de uma visão equivocada, mas que a dinâmica do tempo instituiu esta forma de compreender o mundo, a sociedade e atividades como educação, trabalho e a própria formação humana.

Assim, no campo da formação, e mais detidamente, da formação de professores, vigorava o então denominado paradigma da racionalidade técnica, em que se encarregava de

colocar o professor na condição de espectador de si mesmo e de sua prática pedagógica, delegando aos chamados especialistas a organização do trabalho pedagógico. Com isso, os professores, passaram a agir em sala de aula apenas como executores.

Formava-se o professor técnico, pois o objetivo era instrumentalizar o profissional para aplicar os conhecimentos técnico-científicos e pedagógicos adquiridos ao longo da formação inicial recebida. Esse é um modelo de formação que segundo Oliveira (2004) tem início no final do século XIX e vai até meados do século XX. Porém, é possível dizer que, hoje, em muitos cenários de formação, essa ainda é a tônica. Apesar de todas as preocupações oficiais com a questão da formação de professores, deixando-se à parte os interesses político-econômicos que, subjazem as políticas públicas para esta formação, das diretrizes acerca da formação de professores, das modificações curriculares já realizadas em muitos cursos, ainda prevalecem modelos e práticas de formação docente pautados nesse paradigma.

Com as novas configurações históricas, sociais, econômicas e, conseqüentemente, no mundo das profissões; a mudança de foco do emprego para a empregabilidade, o conceito de trabalho, a ampliação dos setores de serviços, os altos índices de desemprego que vem conduzindo os cidadãos/ãs diplomados a flexibilizarem a formação, a versatilizarem a própria profissão e sua forma de atuação no mercado, o avanço das chamadas tecnologias da comunicação e informação, a robótica, enfim, os fenômenos da globalização, a perda de fronteiras, o campo da formação profissional foi diretamente afetado e pressionado a se reformular, a se ajustar às novas demandas. Nesse sentido, a profissão de professor sofre também as conseqüências destas mudanças, ainda mais pelo fato da educação emergir do campo social e a este retornar. Além disso, a função ou funções até então atribuídas à escola, o lugar que ocupava a educação no conjunto dos bens sócio-culturais e das novas exigências em termos de formação humana nesse novo século, fizeram com que a sociedade começasse a repensar as políticas, práticas educacionais e a formação dos profissionais da educação, dentre elas, o professor que por uma razão ou outra sempre se constituiu na pedra de toque das reformas no campo educacional. Contudo, como enfatiza Nóvoa apud Oliveira (2004, p. 40),

[...] não basta mudar o profissional, é preciso mudar também os contextos em que ele intervém e os professores precisam se assumir como produtores de sua profissão. Isto significa mudar os processos de formação dos professores, as práticas de sala de aula e as organizações escolares.

Começa-se assim uma avalanche de políticas e programas voltados para a formação do professor, seja daquele que nunca esteve em uma sala de aula, seja daquele que já possui experiência na docência, mas lhe falta a legitimação do saber fazer cotidiano através da graduação em um curso de licenciatura que é, exatamente, a situação dos professores em efetivo exercício do magistério.

Destaco que a preocupação oficial com a formação do professor é recente, dos anos 80-90 para cá, surgindo, muito mais no intuito de avaliar e regular esta formação para atender às exigências de fomento, do que com o cuidado permanente com a formação profissional e, conseqüentemente, com a qualidade da educação. Esse pensar se coaduna com a afirmação de Oliveira (2004), quando diz que a tutela das políticas de formação ainda está sob o jugo do Estado e não dos cenários de formação e seus projetos científico-curriculares o que é um contra senso diante do que se pesquisa, debate e defende-se, em termos de projetos de formação.

Nos anos 90, com estudos de autores como Freire (1996), Nóvoa (1992), Schön (2000), Zeichner (1993), Tardif (1998), Alarcão (2001), Imbernón (2000), Ramalho (2004) etc, surge a visão de formação centrada na figura do professor. Os estudos desses teóricos reforçam a intenção era além de trazer este professor para assumir o papel de sujeito, ator e co-autor no processo de formação, (re)conhecer as especificidades do trabalho docente e conduzir esses profissionais a pensar sobre sua própria condição sócio- pedagógica e profissional. Nesse viés, o currículo também passaria a ser ponto de pauta dessas reflexões e, por extensão, o conhecimento, as concepções filosóficas e político- pedagógicas que basilar a formação desses sujeitos, assim como a qualidade do trabalho pedagógico resultante da atuação desses profissionais.

Trago aqui inquietações que me afligem: o que sabem os professores sobre eles mesmos, como pessoas e profissionais da docência? Isto os preocupa e ocupa algum tempo de sua labuta diária? Como está a formação continuada desses docentes? Como estão as ações de formação no locus/contexto de trabalho deles? Que tem feito a(s) instituição(ões) em para propiciar a esse professor pensar e repensar sobre o ser profissional?

Penso que necessário refletir essas questões a partir das palavras de Ramalho (2004, p.19) que diz,

[...] a escola necessita acompanhar, de forma crítica, as reformas educacionais na “sociedade da informação”, e nessas mudanças seus profissionais têm um papel fundamental a cumprir. Assim, justificam-se as preocupações com a formação de docentes para as novas tarefas e problemas característicos da educação para o século XXI.

Em que pese, todavia, a importância da formação universitária do professor é preciso desconstruir a idéia de que essa formação se dá apenas nesse espaço. Este pode ser o primeiro, no caso daqueles professores que tiveram a possibilidade de escolher primeiro a graduação que iriam fazer tornando-se docentes, como pode ser o último, que é a situação dos professores que já se encontram em efetivo exercício do magistério há cinco, dez, vinte anos e vão buscar uma formação contínua através da entrada na Universidade, via Programas específicos de formação, ou estar no meio do caminho, como são os raros casos em que o profissional atua em outra área e se descobre com aptidões, interesse e desejo de qualificar-se para exercer esta segunda profissão.

Esse movimento de transformação em torno do ser professor, do processo formativo deste profissional é exatamente o que impulsiona a classe e a sociedade de um modo geral a pensar sobre o que é mesmo esse processo que chamamos formação. Mas, em que pesem as preocupações em torno de se compreender melhor esse fenômeno chamado formação, não se pode deixar de tensionar o papel das instituições socialmente responsáveis por essa formação como é o caso da Universidade.

Tem sido evidente, o fato de que as instituições responsáveis pela formação do professor, seja a Universidade ou a escola, não respondem de forma consoante às urgências desses sujeitos no que se refere tanto ao processo formativo quanto às emergências do fazer cotidiano docente.

Assim, antes de questionar o lugar das instituições formadoras nesse processo, utilizamos de empréstimo a expressão de Nascimento (2003), para perguntar o que querem os professores ante a formação? Estaria a instituição formadora preocupada com os desejos, aspirações e necessidades dos professores em formação acerca desse processo? Estariam os currículos em sintonia com a dinâmica complexa e mutante dos cenários de atuação dos

professores em formação? O que as instituições formadoras têm priorizado na formação do professor?

É importante frisar que ao falar de formação do professor, seja este já atuante ou não, pensa-se em uma formação que não se dá apenas no âmbito da Universidade, mas também em outros espaços formativos como sindicatos, movimentos sociais, escola e ainda, pelos meios não formais. A formação aqui refletida traz em seu bojo a idéia de continuidade, inacabamento, processo, de busca permanente do conhecimento em que tanto o professor que já possui um diploma quanto aquele que não possui, mas já exerce a docência, devem estar imersos.

Conforme Collares, Moysés e Geraldi apud Nascimento (2003, p. 17), os professores de um modo ou de outro são constantemente levados a buscar a continuidade da formação.

[...] como professores, todos nós, em algum momento, fomos chamados à “qualificação”, ora porque uma nova lei havia sido promulgada, ora porque um novo governo assumia para tudo mudar mantendo a mesmice da escola e suas mazelas, ora porque a formação inicial que tivemos, era submetida a uma avaliação negativa, o que impunha que fôssemos mais bem preparados, ora porque modelos metodológicos cientificamente embasados, tornados modismos, pediam sua hegemonia.

Mas, tudo isso sem que se pergunte aos professores o que desejam, o que necessitam, o que pensam sobre e, mais sério ainda, alheio ao contexto de atuação do profissional.

OS SUJEITOS NA E DA FORMAÇÃO

A reflexão da experiência de trabalho/ do fazer pedagógico cotidiano tem hoje, caráter relevante nos e para os processos formativos. Nesse sentido, não é possível se pensar a formação, se configurar um currículo sem tomar como ponto de partida e de chegada o universo socioeducacional em que os formandos vão atuar ou atuam.

Como falar sobre educação com um professor que já exerce a profissão sem ouvir a sua vivência em educação? Sem permitir que ele traga para o cenário da formação, para dentro do movimento curricular, suas narrativas, práticas e saberes? Como pensar os atos de currículo sem considerar que os sujeitos em formação também são construtores de atos de currículo que têm influência sobre esse processo formativo?

Se hoje o professor que já está em sala de aula há muito tempo é convidado ou até mesmo obrigado, por força das leis educacionais, a estar na Universidade é preciso pautar a formação desse sujeito sob o contexto em que ele vivencia diuturnamente. Lamentavelmente, como destaca Antunes et all (2004, p.270),

A Universidade está sendo questionada quanto a sua potencialidade “de preparar bons professores e continuar a exercer a sua ação formativa no decurso da chamada formação contínua (Alarcão, 1996, p.26), pois ainda existe uma demasiada ênfase no paradigma da

ciência aplicada, além da desconsideração quanto aos saberes produzidos no contexto escolar, ocasionando as reclamações dos professores quanto a utilidades do que se aprende nos cursos de formação, pois a prática é sempre muito diferente. As realidades diferenciadas são deixadas de lado em nossos currículos e a prática do professor também.

A experiência obtida a partir da atuação em Programas de Formação de professores em exercício me permite afirmar que essa é uma realidade comum no contexto universitário.

Apesar de todas as discussões sobre o campo da formação do professor, das tentativas de reformulação curricular nas licenciaturas, as práticas de formação ainda se mantêm distantes das instituições escolares em que os professores atuam. E mais, esses sujeitos continuam, apesar de toda experiência que, especificamente um coletivo como esse apresenta, sendo aliados do seu próprio processo de formação, posto que os currículos são edificados sem a escuta desses sujeitos, sem a análise muitas vezes dos espaços educacionais em que esses professores trabalham.

Além disso, ao longo da formação os atos de currículo são sempre voltados para uma formação científico-acadêmica que pouco ou nada se afinam com as reais necessidades dos professores em formação, do conhecimento e dos processos de organização que somente o trato com o saber escolar exige.

O que observo é que os conhecimentos ainda são veiculados como se fossem findar na academia e somente nela serem utilizados. Não há uma preocupação maior dos formadores em transpor didaticamente o conhecimento científico-acadêmico de modo a conduzir o professor em formação a um processo de problematização do conhecimento adquirido, a uma construção de novos saberes e a conseqüente visualização das possibilidades de traduzir o conhecimento adquirido na academia em práticas formativas lá em sua sala de aula.

Lamentavelmente, a idéia de que, “formar é sempre formar-se” (NÓVOA, 2002), parece não ter lugar no pensamento de muitos formadores, posto o que se percebe é que, em geral, a concepção de formação que norteia os atos de currículo é a de que há sempre alguém para formar um outro que precisa ser formado em alguma coisa. Em linhas gerais, alguém que precisa ensinar o que sabe a alguém que não sabe, mas deveria saber e o caminho (às vezes, visto como único) para isso é o armazenamento mecânico de conteúdos transmitidos pelo formador. Todavia, o que muitos formadores precisam compreender de antemão é que,

[...] as modalidades de formação se fazem de fato formativas quando engrandecem de algum modo os sujeitos a quem se destinam, quando acrescentam em conhecimentos, em saberes, em sabedoria; quando trazem respostas para suas inquietações; quando remetem a inquietações outras. Em qualquer situação o que está em jogo é sempre a possibilidade de responder ou mobilizar uma necessidade.

Nesse sentido é que se destaca a importância de se assumir o estudo e a pesquisa do fazer docente no âmbito dos processos formativos, buscando saber o que o professor faz? Como faz? Porque faz desse jeito e não de outro? Se há possibilidade de fazer diferente, enfim, conhecer, adentrar o cotidiano do professor que já está na escola, na

sala de aula. Este parece ser o caminho mais viável para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, para fazer da escola um lugar onde todos aprendem, ensinam e se formam. (SOLIGO e PRADO, 2008)

É preciso, pois, ouvir o professor em formação, percebê-lo como pessoa humana, profissional, aprendiz, ensinante, pois esse professor que nos chega tem nome, tem uma identidade pessoal e profissional, tem história de vida, tem subjetividade e tem idéias, concepções, posições e proposições que precisam e merecem ser acolhidas.

Na perspectiva de formação aqui defendida, na qual o formando está no centro do processo, em que ele possa se perceber como autor/a e protagonista de um projeto sempre inacabado porque ontologicamente assim o homem é, quero colocar cada futuro professor ou cada professor já atuante e convidá-los a continuar pensando formação como algo que não é simplesmente da responsabilidade das Universidades, das Escolas, das Faculdades, das Organizações Sociais e Políticas, mas de todos.

As respostas que muitas vezes se buscam nesses espaços formativos não existem porque elas estão em cada um porque somos seres singulares, com distintas necessidades, anseios, objetivos e não se pode perder de vista também que [...] a prática profissional do professor comporta situações únicas, que exigem respostas únicas, tratando-se assim de uma profissão complexa, carregada de incertezas, singularidades e conflitos

(SCHÖN apud NÓVOA, 1995, p. 27). Mas, estar nesses espaços, estabelecer interlocuções é necessário porque por mais que a formação se dê no próprio sujeito este, não pode eximir-se da sua condição de ser social, portanto um ser de interação.

“COSTURANDO” ALGUMAS IDÉIAS

Formação é, pois uma expressão que pode suscitar inúmeras interpretações, mas ao se tratar da formação no campo da docência, e, especificamente, de professores que já estão em exercício. É preciso ter clareza de que há aspectos que são próprios desse universo sócio-formativo que precisam ser levados em consideração e nesse sentido, o currículo precisa ser configurado em função das especificidades desse coletivo de sujeitos. E, sobretudo que não se pode perder de vista, por exemplo, que a formação desses professores começou antes mesmo de entrarem na Universidade e que também não irá esgotar-se nesse espaço.

Todavia, penso ser um grande desafio para a Universidade a transcendência dos discursos acadêmicos empolgantes e das teorizações acerca do currículo e da formação. A Universidade como instituição formadora precisa articular o que é debatido sobre formação em seus espaços internos e o que realmente ela tem feito sobre e neste campo. Há que se concordar que ante os fatos históricos, sociais e político- educacionais não é mais concebível que a formação dos professores ocupe lugar menor no conjunto de preocupações e investimentos das sociedade civil e das instituições responsáveis pela educação, tão pouco seja concebida e gerenciada de forma hermética posto que baseada em lógicas e princípios profunda e amplamente questionados nos dias de hoje.

Contudo, a experiência nos diz que as mudanças vêm ocorrendo e partem dos próprios sujeitos em formação que não mais se confortam com a velha posição de expectador, ouvinte,

mas reivindica e institui o seu lugar de compositor, de escritor de uma história que não pode ser dada pelo outro, pois ela é movimento, percurso, vivência.

O sujeito em formação tem firmado seu espaço no contexto de sua formação, tem buscado ser visto, compreendido e tratado como tal. Nesse sentido, posso dizer que os professores em formação alteram os atos de currículo e criam outros com nova conotação, novos matizes.

Há que se trazer, portanto para dentro dos currículos de formação de professores de um modo geral e, particularmente, dos professores em exercício, a experiência, a narrativa, as histórias de vida e de profissão, os saberes tácitos, os conhecimentos formulados muitas vezes por uma postura autodidata, as sensações, o lúdico, porque não, a cultura, as múltiplas reflexões sobre o homem, a sociedade, a política, a estética, a ética e tantas outras questões que estão presentes na vida cotidiana e que atravessam as instituições educacionais em que esses professores estão mergulhados intensa e frequentemente. Contudo, o docente, digo nós professores, precisamos nos apropriar da formação que temos desenvolvido, como temos desenvolvido e por que.

Necessitamos, pois aprender a usar política, epistemológica e formativamente esse conhecimento de si e sobre si mesmo, sobre o ser professor, o que fazemos, como fazemos, para que e para quem fazemos, em prol de nossa própria formação, do aprimoramento de nossas práticas, conseqüentemente, da educação de um modo geral e de um projeto de sociedade que se coadune com o que pensamos e defendemos em termos de formação HUMANA.

Devemos, pois, como diz o poeta Almir Sater em sua belíssima canção, seguir em frente, porque cada um de nós compõe sua própria história e carrega o dom de ser capaz e ser feliz naquilo que faz. SER PROFESSOR! Não importa se na condição de formador ou formando.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

ANTUNES, Helenise Sangoi. [et all]. Professor Reflexivo. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de. (Org.) Imagens de Professor: significações do trabalho docente. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004. LARROSA, Jorge. Nietzsche & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. MACEDO, Roberto Sidnei. [Anotações de Curso.] 06 jul. 2009.

NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do. O que querem os professores ante a formação continuada? Itinerâncias, produção de sentidos e autorias nas narrativas docentes. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação/FACED. Universidade Federal da Bahia/UFBA, 2003.

NÓVOA, Antônio. (Org.) Os professores e sua formação. Temas de Educação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. Formação de Professores e Trabalho Pedagógico. Lisboa. Educa, 2002.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. (Org.) A formação de professores revisita os repertórios guardados na memória. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de. (Org.) Imagens de Professor: significações do trabalho docente. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. SOLIGO, Rosaura. Quem forma quem, afinal? In: VINCENTINI, Adriana Alves Fernandes. FARIAS, Maria Natalina de Oliveira . SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão. PRADO, Guilherme do Val Toledo. (Orgs.) Professor- Formador: histórias contadas e cotidianos vividos. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

RAMALHO, Betânia Leite. NUÑEZ, Isauro Beltrán. GAUTHIER, Clermont (Orgs.). Formar o professor, profissionalizar o ensino: desafios e perspectivas. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SCHON, Donald. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

VINCENTINI, Adriana Alves Fernandes. FARIAS, Maria Natalina de Oliveira . SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão. PRADO, Guilherme do Val Toledo. (Orgs.) Professor- Formador: histórias contadas e cotidianos vividos. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

ZEICHNER, K. M. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: Poreduca, 1993.