

Formação continuada de professores: desafios da Escola de Formação de Juazeiro

Continuing teacher training: challenges of the Juazeiro Training School

Clérison José da Silva Andrade^{1*}, Paulo César Marques de Andrade Santos^{2*}, Luzanilde Oliveira Aguiar^{3*}

RESUMO

O artigo trata, a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, além de um relato de experiência, da formação continuada de professores no Brasil e aponta que os modelos costumeiramente adotados são quase sempre fechados, estruturados a partir de um planejamento que considera pouco a realidade dos professores, observando o papel dos docentes como meros executores do que foi concebido nas universidades, entidades ou mesmo por empresas privadas. Isto denota problemas e limitações, sinalizando para o distanciamento destes programas em relação às realidades vivenciadas nas unidades escolares. Além disto, relata que muitos destes programas sofrem solução de continuidade por serem reprovados pelos docentes. O artigo também se debruça sobre a experiência desenvolvida na cidade de Juazeiro, na Bahia, com a criação de uma instituição voltada exclusivamente para a oferta de formações continuadas para a própria rede de ensino, com equipe de formadores constituída, em maioria, por profissionais oriundos das escolas municipais. Desta forma, ressalta tais características como fundamentais para o desenvolvimento de programas formativos continuados mais efetivos, que considerem a realidade singular de cada rede pública.

Palavras-chave: Formação Continuada; Formação em Rede; Escola de Formação.

ABSTRACT

The article deals, from a bibliographical and documentary research, in addition to an experience report, of the continuing education of teachers in Brazil and points out that the models usually adopted are almost always closed, structured from a planning that takes little into account the reality of professors, observing the role of professors as mere executors of what was conceived in universities, entities or even by private companies. This denotes problems and limitations, signaling the distancing of these programs in relation to the realities experienced in the school units. In addition, he reports that many of these programs suffer from a solution of continuity for being disapproved by the professors. The article also focuses on the experience developed in the city of Juazeiro, Bahia, with the creation of an institution dedicated exclusively to offering continuing education for the education network itself, with a team of trainers made up, in the majority, of professionals from of municipal schools. In this way, it emphasizes such characteristics as fundamental for the development of more effective continuous training programs, which consider the unique reality of each public network.

Keywords: Continuing Education; Network Training; Training School

¹ Universidade de Pernambuco

*E-mail: cleriston.andrade@upe.br

² Universidade de Pernambuco

* paulo.marques@upe.br

³ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano

* luzanilde.aguiar@ifsertao-pe.edu.br

INTRODUÇÃO

Os debates acerca da formação continuada de professores da educação básica no Brasil se intensificaram nas últimas décadas. Estas discussões compreendem diferentes visões sobre a sua finalidade, intencionalidade, currículo, materiais, estruturação e alcance. Assim como nas mais variadas áreas do conhecimento humano, as perspectivas sobre o tema são resultantes de visões políticas. Delas surgem conceituações de educação, escola, aprendizagem, docência e, como não poderia deixar de ser, de aperfeiçoamento profissional docente.

No contexto educacional, se divide em formação inicial e formação continuada. A formação inicial de professores é primazia do Estado. Este, por meio de políticas públicas específicas, molda os perfis e habilitam os profissionais para o exercício do magistério. É por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), diluídos nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs), que têm origem os Planos de Cursos e, a partir destes, as atividades em sala de aula.

Como o cenário da sala de aula é dinâmico, tal qual a sociedade que circunda a escola, os PPCs são revisados a cada cinco anos pelos colegiados de curso e submetidos a aprovação dos respectivos conselhos para a devida aprovação. Desta forma, as instituições de ensino superior vão atualizando os currículos para fazer face às políticas educacionais e às necessidades das redes de ensino, conforme estabelece o Decreto nº 9.253, de 14 de dezembro de 2017, que regulamenta o funcionamento das instituições de ensino superior no Brasil.

Sobre a formação inicial dos professores, SCHEIBE e BAZZO (2013) apontam para um olhar cada vez mais pragmático do processo de formação docente, quase sempre vinculado aos documentos curriculares implementados nacionalmente. É o caso, por exemplo, dos currículos orientados pelo desenvolvimento de competências. Todavia, os processos formativos docentes das universidades brasileiras vêm sendo alvos de críticas em razão do distanciamento entre o universo acadêmico e a realidade das redes de ensino.

Diante dessa realidade, pensar a formação continuada exige antes uma reflexão sobre a formação inicial de docentes no país, levando em consideração suas características e dificuldades estruturais, tendo em vista as demandas que são apresentadas aos profissionais da educação básica. Este artigo se debruçará sobre as formações oferecidas para este público, inicialmente analisando programas de aperfeiçoamento hoje vigentes no

país para, logo após, discorrer sobre a criação e implementação da Escola de Formação dos Educadores de Juazeiro Parlim, uma rara experiência em âmbito municipal de implantação de uma instituição com enfoque exclusivo na formação continuada.

Entender o cenário nacional para analisar uma iniciativa local possibilita um olhar mais acurado para o que foi desenvolvido no âmbito municipal. A experiência do município com a constituição da Escola de Formação dos Educadores Parlim, de Juazeiro, na Bahia, pode oferecer contribuições para o debate, trazendo o relato de uma proposta concreta que se diferencia pela sua configuração, formas de atuação e vinculação com um projeto mais amplo, em rede, através do qual a instituição oferece e recebe permanentes influências no diálogo com a prática dos professores que formam seu público-alvo. Sua trajetória de onze anos de existência também permite a avaliação sobre os resultados alcançados.

A FORMAÇÃO INICIAL E SUAS LACUNAS

A formação inicial docente no Brasil carrega como características as lentas transformações e uma série de indefinições e retrocessos que também marcam a expansão da oferta de educação pública no país. Apenas no final da terceira década do século XX as licenciaturas começaram a ser regulamentadas, ainda que inicialmente como adendos aos bacharelados ofertados nas poucas universidades que existiam. Paradoxalmente, a partir do golpe militar de 1964 a expansão no processo de formação de professores ganha maior volume dentro de uma perspectiva de atendimento ao projeto desenvolvimentista colocado em curso pelos militares. O modelo de educação estabelecido, portanto, guiava-se por objetivos procedimentais, com ênfase na formação técnica, atendendo aos projetos político e econômico que caracterizavam o regime ditatorial.

Mesmo com a redemocratização do país (1985) e com a nova Constituição (1988), os interesses de mercado influenciaram decisivamente os documentos curriculares e os programas das universidades responsáveis por licenciar docentes. Eles estavam presentes, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997).

Em se tratando de programas para a redução da distância entre a universidade e as demandas educacionais existentes nas escolas públicas, foram instituídos, em 2007 o PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e em 2018, o Programa Residência Pedagógica (RP), ambos integrando a Política Nacional de Formação de

Professores, tendo por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, a partir da imersão do licenciando nas escolas, bem como garantir aos seus egressos habilidades e competências que lhes possibilitem executar o ensino de qualidade nos estabelecimentos de educação básica.

Os referidos programas têm duração de dezoito meses e disponibiliza nesse período, recurso financeiro para que o estudante consiga dedicar-se à sua futura profissão, além de promover a cooperação entre universidades, escolas, docentes e licenciandos, através da supervisão compartilhada. Vale ressaltar que um dos diferenciais entre PIBID e Residência Pedagógica está na regência, pois enquanto o primeiro é um processo de construção de saberes a partir da observação e análise da ação educativa no âmbito escolar e da busca por formas mais eficazes de atuação pedagógica, o segundo vai além por oportunizar aos licenciandos vivenciar a regência, compreendendo as demandas sociais/educacionais e atuando sobre elas.

Apesar do avanço no que tange a implantação do PIBID e da RP, é perceptível a pouca importância dada aos mesmos na esfera política, já que em outubro de 2021, as bolsas estudantis não foram pagas e houve suspensão do pagamento referente aos meses posteriores, demonstrando o descaso com a formação de professores e, principalmente, com a educação brasileira. Essa fragilidade se dá porque, se não são políticas públicas de estado, estão sujeitas a interferências dos governos que assumem e favorecem os setores de acordo com o que lhes apraz. Portanto, para assegurar que, a formação inicial docente seja de excelência e que, com isso, a formação continuada não seja tida como um espaço de preenchimento das lacunas deixadas pela formação acadêmica, é preciso investir em educação e essencialmente, em políticas públicas.

As discussões em torno da formação inicial ocupam importantes espaços como o da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação que, em documento dela oriundo, busca responder a questões inquietantes como por exemplo:

... é possível ensinar tudo a todos? Ao ampliar a participação de todos os sujeitos, ao abrir espaços para a inclusão de todas as camadas sociais no processo de educação, a escola estremece e vacila muitas vezes: o que a didática tem que ver com isso? De quais professores precisamos hoje? Se ela tem a preocupação com o ensino, os concretizadores desse processo são os professores situados em contextos, e mais uma vez perguntamos: quais orientações e subsídios pode oferecer para a formação de professores? (PIMENTA et al, 2013, p.144).

Outro tema muito debatido diz respeito à formação de pedagogos. Não é raro que os cursos de Pedagogia se detenham em abordagens sociologizadas (Libâneo, 2010), mas, quando estes profissionais ingressam nas redes municipais, eles são chamados a atuar no ciclo de alfabetização, nos 4º e 5º anos das séries iniciais do ensino fundamental ou ainda na educação infantil.

No primeiro caso, a alfabetização tem sido um dos maiores desafios da educação brasileira. Muitos alunos encerram o seu ciclo sem que tenham desenvolvido a leitura e a escrita da forma esperada para a suas idades. Não por acaso, a maior parte dos programas governamentais de formação continuada concentram objetivos nos docentes deste segmento.

O problema se afunila quando é observado o quadro dos quarto e quinto anos. Nestas séries, os currículos preveem um aprofundamento disciplinar fazendo com que a Matemática, por exemplo, conquiste maior espaço. Em ambas as situações, letramento e numeramento, avaliações feitas com professores deste segmento revelam significativas dificuldades de domínio dos conteúdos por parte de um número relevante dos docentes, fazendo com que as iniciativas de formação continuada acabem, ainda que não devesse ser esta a sua tarefa primordial, buscando corrigir as lacunas trazidas da formação inicial.

O caminho para a formação docente no país muitas vezes se vê no meio de uma disputa entre os que defendem uma perspectiva crítica e os que postulam uma abordagem de caráter técnico e instrumentalizador. De uma forma ou de outra, os cenários atuais da educação básica evidenciam a necessidade de uma profunda análise sobre os processos formativos. Nesta ambiência de paradoxos, os programas de formação continuada acabam precisando se debruçar sobre as carências didáticas constatadas naqueles profissionais que chegam às escolas públicas para o exercício da docência.

OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada de professores da educação básica no Brasil ganhou aspectos de obrigatoriedade estatal a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996). Os seus artigos do 61 ao 67 dedicam-se a definir o papel do docente, apresentando exigências que lhes caracterizem como tal e mencionando caminhos a serem percorridos para a profissionalização deles. Ao tratar da formação inicial, o Art.62 estabelece a necessidade da licenciatura em nível superior. Todavia,

apesar dos longínquos vinte e cinco anos da sua aprovação, as redes públicas em vários estados ainda contam com educadores sem a formação universitária completa e, em muitos casos, atuando em disciplinas diferentes daquelas para as quais foram licenciados. Ao tratar da valorização dos profissionais da educação, o Art.67 determina a obrigatoriedade legal da oferta de cursos de aperfeiçoamento profissional.

O objetivo deste artigo, reiterar-se, não é abordar os cursos *lato sensu* ou *stricto sensu* que também se constituem em direitos dos professores, mas se deter na formação continuada de menor carga horária, em serviço, ofertada com o intuito da promoção da reflexão sobre a prática docente, seu aprimoramento, e caracterizada pela ênfase na melhoria dos indicadores de aprendizagem dos educandos.

Nesta linha, algumas iniciativas se destacaram após a aprovação da LDB. Pereira et al. (2018) assim as relaciona:

... em 2004, foi criada a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, que se efetivou em parcerias do Ministério de Educação e Cultura (MEC) com algumas instituições de Ensino Superior públicas, federais e estaduais que passaram a ofertar e a coordenar cursos com duração média de 120 horas, em geral à distância ou semipresenciais, e produzir materiais para efetivá-los. No conjunto desses Cursos e Programas, inscreve-se: o Pró-Letramento — um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade da aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/nas séries iniciais do Ensino Fundamental; o Gestar II — Programa Gestão da Aprendizagem Escolar de oferta de formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais; o Pró-infantil — um curso em nível médio, à distância, na modalidade Normal; o Proinfo Integrado — um programa de formação voltado ao uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação; a Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa — Pnaic — que induz e fomenta a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de Educação Básica, abrangendo as áreas de alfabetização, matemática, leitura e as demais áreas de forma integrada (PEREIRA, et al., 2018, p.6).

Estes cursos guardavam muitas semelhanças pelas formas como eram organizados. Concebidos por instituições de ensino superior, eles começavam pela seleção de professores geralmente vinculados às redes municipais ou estaduais de educação. Estes profissionais eram preparados para atuar como formadores ou tutores, mas precisavam cumprir os programas prontos que recebiam, com pouco ou nenhum espaço para modificações curriculares e reorganização das práticas.

Programas de formação com estas características também se espalharam pelo país oferecidos pelas entidades privadas como, por exemplo, as editoras de livros didáticos. Algumas delas ganharam maior proeminência e ainda hoje estabelecem parcerias ou são contratadas com o dispêndio de altos valores pelas secretarias estaduais e municipais de educação. Outras ainda têm os custos arcados por empresas como forma de investimento social, sem que as redes arquem com verbas públicas.

O instituto Alfa e Beto, que é contratado diretamente pelos governos, e o Instituto Ayrton Senna, com parcerias privadas que assumem a maior parte das despesas, podem ilustrar algumas dessas iniciativas que estão entre as mais implementadas no Brasil. Em ambos os casos, o objetivo também está centrado na elevação dos indicadores de aprendizagem e contempla, além dos professores, a formação de coordenadores pedagógicos e gestores escolares.

Outra estratégia que vem sendo seguida é a da contratação de empresas de menor porte para oferta de formação continuada, geralmente trazendo como formadores profissionais sem vínculos com os entes contratantes. Seus programas também seguem a mesma lógica: são fechados, com currículo pré-estabelecido, materiais estruturados e emissão de certificados ao final dos cursos, algo que cativa alguns professores quando os planos de carreira preveem adicionais salariais a partir da conclusão de formações com determinadas cargas horárias. De acordo com Imbernón (2010),

Historicamente, os processos de formação continuada foram realizados para dar soluções a problemas genéricos, uniformes, padronizados. Tentava-se responder a problemas que se supunham comuns aos professores, os quais deveriam ser resolvidos mediante soluções genéricas dada pelos especialistas no processo de formação. Isso acarretou para os processos de formação algumas modalidades em que predomina uma grande descontextualização do ensino, dos contextos reais dos educadores, já que para diferentes problemas educativos era sugerida a mesma solução, permanecendo-se à margem da situação geográfica, social e educativa concreta do professor e de quais fossem as circunstâncias de tal problema educacional (IMBERNÓN, 2010, p.53).

Apesar de inicialmente bem recebidos em muitas redes, estes programas são posteriormente alvos de muitas críticas que apontam, dentre outras coisas, a pouca efetividade dos mesmos, o fato de desconsiderarem realidades distintas em um país marcado por diferenças regionais profundas, o enfoque instrumentalizador sem espaço para a reflexão crítica sobre a prática, o distanciamento dos formadores em relação ao

ambiente das escolas nas quais atuam os professores (público-alvo das formações) e a utilização de materiais estruturados a partir de correntes pedagógicas ultrapassadas. São comuns no Brasil os relatos de redes que rejeitaram livros e outros instrumentos, resultando no abandono dos programas e gerando prejuízos pedagógicos e financeiros para as redes de ensino.

Como se nota, os programas de formação continuada acabam sendo tratados como produtos, soluções prontas, uniformes, prescrevendo o mesmo receituário para diferentes cenários, sem levar em conta os problemas da formação inicial que se manifestam de diferentes formas e em graus diversos, a depender da realidade de cada rede de ensino. Os contextos sociais, políticos e econômicos são muitas vezes ignorados ou tratados superficialmente na montagem dos cursos que são ofertados aos educadores.

Ainda que idealmente a formação continuada não devesse cumprir o papel de solucionar problemas da formação inicial, não há como ignorar que eles existem e que os programas de aperfeiçoamento em serviço se tornam um caminho estratégico para lidar com tal situação. No entanto, sem que os contextos sejam considerados e a realidade docente seja o ponto de partida, os programas de formação serão pouco efetivos mesmo neste papel de correção de rumos, já que segundo Alarcão (2003), na formação de professores, as estratégias constituem uma forma de fazer os professores refletirem sobre sua prática, de torná-los mais competentes na análise das questões cotidianas para sobre elas agirem. Portanto, em se tratando de estratégias de formação, estas devem estar alicerçadas em três eixos integrados que possibilitem a reflexão docente - significação, socialização e contextualização.

Conforme Charlot (2000), para que a pessoa se mobilize intelectualmente é preciso que a situação de aprendizagem tenha um sentido, possa produzir prazer, possa responder a um desejo e esse sentido tem uma significação. De acordo com essa afirmação, o que impulsiona o educador na formação continuada, é a vontade de resolver os problemas presentes no seu fazer pedagógico diário.

A socialização atende à necessidade docente de trocar experiências e informações partindo da análise de bons modelos, da tematização da prática e da análise de casos, conforme defendem Carvalho Klisys e Augusto (2006) e Marcelo García (1999). O eixo contextualização apoia-se na ideia de que os professores, além de suas questões pessoais, precisam de contextos que os levem a refletir e estes são assegurados através da

disposição de tempo para a prática reflexiva, recursos materiais que apoiem essa reflexão e profissionais capacitados que possam instigar à prática reflexiva.

Portanto, o seu papel “será então o de facilitar a aprendizagem, de encorajar, valorizar as tentativas e erros do professor e incentivar a reflexão sobre a sua ação” (AMARAL; MOREIRA; RIBEIRO, 1996, p.98). Diante do exposto, entende-se que há muitos caminhos a trilhar em busca de uma formação continuada que não só tenha significado para o educador, mas que promova mudanças efetivas na ação docente, sendo estas refletidas nos resultados de aprendizagem dos alunos.

BREVE HISTÓRICO DA EFEJ

A EFEJ foi inaugurada em julho de 2011, mas sua história começa algum tempo antes. Em 2009, a Secretaria Municipal de Educação e Esportes criou uma gerência de formação continuada. Ela era composta em quase sua totalidade por profissionais da rede convidados a partir dos bons resultados que apresentavam nas suas turmas de trabalho. Cabia a essa gerência oferecer formação continuada para todos os professores de todas as disciplinas e etapas, da Educação Infantil às séries finais do Ensino Fundamental. Os encontros eram realizados majoritariamente aos sábados, sendo que um grande colégio da cidade os sediava, geralmente reunindo algo em torno de quinhentos educadores distribuídos em diversas turmas.

A rede municipal de Juazeiro conta com aproximadamente dois mil professores e atende a mais de 36 mil alunos, em 138 unidades escolares. Para contemplar um público de tamanho tão expressivo, a equipe era composta por 26 formadores. Eles eram responsáveis por turmas específicas, de acordo com suas áreas de especialidade. Coube a este grupo, por exemplo, liderar a elaboração da primeira proposta curricular da cidade, no ano de 2010 e que ganharia nova versão em 2013. Em sua apresentação, o documento era assim definido:

A escola precisa encontrar novas formas de ensino e, principalmente, de aprendizagem; para isso, o currículo deve ser, segundo César Coll (2003) um elo entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre planejamento e ação. Esta proposta curricular traduz a afirmativa acima em textos que esclarecem os desafios da educação contemporânea e para que existe a escola, qual a relação entre o novo formato do ensino fundamental e a vivência do currículo na instituição de ensino. Apresentam, também, a

nova lógica curricular propondo um currículo por competências, expõem os pressupostos que alicerçam as concepções aqui defendidas e apontam, de maneira estruturada e coerente, matrizes de referências contendo os descritores e os blocos de conhecimentos, embasadas pelos textos que as antecedem onde são explanados a importância histórica, interdisciplinaridade/ transversalidade, objetivos da disciplina, eixos norteadores, orientações metodológicas, avaliação na perspectiva da disciplina. O presente documento conta também com orientações para a gestão do currículo na escola, pois o direito de aprender deve ser evidenciado através de ações coletivas, não se restringindo apenas à sala de aula (JUAZEIRO-BAHIA, 2013, p. 4).

A estratégia implementada pela SEDUC se assentava no tripé Diagnóstico de aprendizagem dos educandos – Formação a partir dos resultados – Apoio colaborativo direto às unidades escolares. Todas estas etapas eram concebidas e executadas pela equipe de formadores. Importante destacar o caráter autoral da iniciativa, uma vez que a gerência de formação continuada era responsável por planejar, elaborar materiais, preparar diagnósticos que eram aplicados bimestral ou trimestralmente pelos docentes das escolas e atuar de maneira direta nas unidades cujos resultados não apresentavam evolução, apoiando colaborativamente gestores, coordenadores pedagógicos e professores.

Na iniciativa de formação continuada implementada em Juazeiro têm-se como ponto de partida a proposta curricular do município. A partir dela são elaboradas avaliações diagnósticas que são aplicadas entre os alunos logo no início do ano letivo objetivando traçar um perfil de entrada dos educandos. De posse destes resultados, a equipe formadora elabora sua pauta a ser trabalhada com os professores buscando articular teoria e prática e propiciar aos docentes que eles sejam autores das sequências didáticas que serão trabalhadas com os alunos.

Diante de tantas iniciativas autorais, a gerência de formação resolveu apresentar um projeto de constituir um espaço próprio, com autogestão e caráter institucional. Esta ideia se inspirava em escolas ou centros formativos como os de Sobral-CE e Recife-PE, mas se diferenciava pelo caráter de autonomia na concepção de projetos, cursos e eventos voltados para os docentes. Nascia a EFEJ, que depois, em 2015, ganharia um acréscimo em seu nome ao homenagear o professor Paulo Marcus Ribeiro Viana, o Parlim, artista plástico e professor de Artes falecido naquele ano e que compunha o primeiro quadro de formadores da instituição. Ela passava a se chamar Escola de Formação dos Educadores de Juazeiro Parlim.

Ao longo de sua trajetória de onze anos, a EFEJ também estabeleceu parcerias e assumiu as funções formativas de programas dos governos federal e estadual pactuados com a SEDUC. No entanto, sua maior ênfase permaneceu sendo na implementação de formações concebidas pela equipe que a compunha. Os esforços prioritários eram claramente definidos para o ciclo de alfabetização e séries iniciais do ensino fundamental. Eles certamente ajudam a explicar o avanço no IDEB: em 2008, ele era de 2,7 nesta etapa. Em 2019, chegou a 5,7 ultrapassando a meta estabelecida pelo MEC, que era de 4,6.

Os trabalhos da EFEJ, entretanto, não se detêm somente em áreas cuja ênfase é voltada para a melhoria de indicadores. Um exemplo disto são as formações em educação contextualizada e de implementação das leis federais 10.639/2003, que estabelece a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e 11.645/2008, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Para além delas, segmentos como o da Educação Infantil e a Educação de Jovens e Adultos também recebem formações específicas.

A PROPOSTA DE UMA REDE FORMANDO A PRÓPRIA REDE

A formação continuada cumpre papel fundamental quando o objetivo é tornar o professor um profissional reflexivo, que analisa sua prática, avalia procedimentos, ressignifica projetos e prioriza o aluno como centro do seu trabalho. Tais posturas são inerentes a qualquer programa formativo que não entenda o educador como mero realizador de tarefas, atuando de forma mecânica, até porque isto acaba por reduzir o papel docente. Como apontam Junges et al. (2018):

A ideia de professor reflexivo tem, de algum modo, sua origem em uma prática de formação. As ideias em torno de debates acerca do professor pesquisador estão presentes em autores como Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e Zeichner (1998), os quais apontam para a formação como um processo reflexivo de aprendizagem contínua por parte dos professores (JUNGES et al, 2018, p.90).

Buscar continuamente aprender é algo que deve estar no cerne da atuação docente. Ao refletir sobre a sua prática, pesquisar e perceber lacunas na sua formação, o professor não apenas assume a necessidade de se aprimorar, como entende a relevância do aperfeiçoamento permanente para a sua profissionalização. No entanto, o espaço para que

esta reflexão aconteça diminui à medida que os programas que lhes são oferecidos levam pouco em consideração ou ignoram a realidade na qual atuam.

A ideia de constituir formadores entre professores da própria rede, com autonomia para pensar e elaborar os processos formativos, revela-se uma característica fundamental da EFEF. E quando esta ideia ganha corpo transformando-a numa instituição, ela conquista aspectos de valorização, de estímulo para a rede que se vê refletida de forma concreta naqueles que jamais poderiam desconsiderar sua realidade porque pertencem a ela.

A EFEJ, em 2011, conquistou seu espaço. Um prédio com seis salas de aula equipadas com equipamentos de projeção, dois laboratórios de informática, biblioteca, direção e coordenação pedagógica próprias. Ela também abriga o Núcleo de Tecnologia Municipal e um polo da Universidade Aberta do Brasil. As formações acontecem em vários dias da semana, em três turnos de trabalho para públicos distintos.

A equipe de formadores investe boa parte da sua carga horária no planejamento das atividades e produção de materiais. Eles se organizam por área de especialidade, mas também são definidas escolas para as quais cada formador terá um olhar mais atento, tornando-se referência de apoio para coordenadores pedagógicos e professores daquelas unidades. Há também um calendário de visitas às escolas que demandam algum tipo de atuação in loco, sempre acordada com a gestão da unidade.

Este grupo passou por modificações ao longo do tempo, incorporando novos profissionais da rede e desenvolvendo iniciativas como o projeto “Futuro Formadores”, em parceria com a UNEB - Universidade do Estado da Bahia. Universitárias em fase de conclusão da licenciatura em Pedagogia cumpriam estágio junto aos profissionais da EFEJ, participavam da elaboração dos cursos e acompanhavam os encontros com os professores. Algumas daquelas alunas participaram de concurso público, ingressaram na rede como professoras e depois passaram a incorporar a equipe de formação.

Neste movimento rede-formação-rede, no qual o saber produzido considera experiências e contextos, a possibilidade de transformações efetivas se amplia. Neste sentido, Antunes et al. (2017) enfatiza:

... que essa educação continua de professores deve abarcar saberes que transcendam os conhecimentos acadêmicos, necessários a educadores, especialmente quanto às diversidades da educação nessa atualidade, saberes que possam tornar a educação mais afetiva, mais humana e contextualizada, interessante e motivadora para o estudante. Muito

além, alerta-se para uma educação continuada para educadores que carreguem em si a responsabilidade de instituir a tantos educandos um conhecimento capaz de despertar em todos esses, o desejo, o motivo internalizado para uma educação pessoal ao longo da vida (ANTUNES et al., 2017, p.2).

O trabalho da EFEJ aponta o caminho da formação continuada que não despreza documentos oficiais de caráter nacional ou ignora as produções acadêmicas e iniciativas governamentais, mas compreende a importância da perspectiva trazida pela prática, valorizando as vivências estabelecidas nas escolas que compõem a rede e, em muitas ocasiões, buscando caminhos e soluções próprias. Uma ação que ilustra bem isto diz respeito ao uso dos diagnósticos de aprendizagem dos alunos. Diferentemente da lógica em vigência no país, na qual os resultados são utilizados para promover rankings e competitividade entre as unidades de ensino, a equipe de formação se responsabiliza pela elaboração das provas, compila os seus resultados, mas não os divulga a não ser para as próprias unidades onde elas foram aplicadas.

Esses diagnósticos servem para subsidiar o planejamento dos encontros formativos e são utilizados no trabalho colaborativo desenvolvido com as escolas, objetivando oferecer informações que cooperem no aprimoramento da prática. Sem divulgações externas e sem rankeamento, a avaliação cumpre papel diagnóstico em prol da promoção da aprendizagem.

É certo que os desafios são imensos e muitas vezes estas premissas são colocadas em risco, sobretudo quando surgem ameaças de cortes de despesas resultantes da diminuição de verbas para a educação. Em momentos assim, os gestores são tentados a optar pela solução aparentemente mais simples de redução de investimentos e de partirem para a contratação de programas prontos. Portanto, iniciativas como a da EFEJ precisam resultar da convicção firme sobre o papel da formação continuada na promoção da melhoria do fazer pedagógico e, por fim, da qualidade da educação pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os programas de formação continuada no Brasil optam, em sua maioria, por modelos prontos, fechados, elaborados por entidades, empresas e universidades a partir de paradigmas e objetivos pautados quase sempre pelos documentos curriculares de abrangência nacional, mas desconsiderando as realidades das redes nas quais eles serão

implementados. O fazer docente, todavia, está envolvido por contextos próprios que diferem em muitos aspectos. Dentro de uma mesma rede de ensino há multiplicidade de vivências diversas, desafios e potencialidades que são singulares. Todas estas características precisam ser consideradas na elaboração de propostas de formação continuada. Caso contrário, elas correm o risco acentuado de rejeição por parte dos próprios professores por guardarem pouca relação com a realidade cotidiana das escolas. A iniciativa desenvolvida em Juazeiro com a criação de uma instituição voltada para a formação continuada de professores é relevante não apenas pelo fato de ser uma das poucas no país, mas, sobretudo, pela forma como ela foi desenhada. A EFEJ não é um mero centro formativo ou um espaço que abriga cursos. Trata-se do lócus do desenvolvimento de programas, da busca por alternativas, cuja centralidade de objetivos reside em pensar a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem que se realizam nas escolas.

Tal iniciativa se torna ainda mais significativa quando valoriza a própria rede de ensino e elege nela os profissionais que liderarão o trabalho. É a rede pensando a própria rede, refletindo a partir de uma realidade vivenciada pelos que protagonizam a formação, por meio de uma equipe conhecedora das dificuldades existentes e partindo destas para a elaboração de propostas. Nesta perspectiva, as contradições e obstáculos próprios do processo formativo se fazem elementos presentes desde o planejamento, levados em consideração no momento da avaliação e respeitados na definição de objetivos e procedimentos.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola Reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

AMARAL, M. J.; MOREIRA, M. A.; RIBEIRO, D. **O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão**. In: ALARCÃO, I. (Org.). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996. P. 89-122.

ANTUNES, Denise Dalpiaz; GUILHERME, Alexandre Anselmo; SILVA, Lucas Rech da. Reflexões acerca da formação continuada de professores na docência. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, eISSN: 2386-7418, 2017, Vol. Extr., No. 06. Disponível em: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2408>. Acesso em 21/07/2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.253, de 14 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos

cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78741-d9235-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em 13 de setembro de 2021.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 18/07/2021.

CARVALHO, S. P. de; KLISYS, A.; AUGUSTO, S. (Org.). **Bem-vindo mundo! Criança, cultura e formação de educadores**. São Paulo: Petrópolis, 2006.

CHARLOT, B. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

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

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues; TORTADO, Márcia Adriane Falat; MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula. Paradoxo das políticas de formação continuada de professores da escola básica pública brasileira. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 18, n. 59, p. 1130-1148, out./dez. 2018.

JUAZEIRO, **Prefeitura Municipal de. Proposta curricular: o direito de aprender** - Juazeiro: Secretaria de Educação, 2013.

JUNGES, Fábio César; KETZER, Charles Martin; OLIVEIRA, Vânia Maria Abreu de. Formação Continuada de Professores: Saberes ressignificados e práticas docentes transformadas. **Educação & Formação**. Fortaleza, v. 3, n. 9, p. 88-101, set./dez. 2018.

MARCELO GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GRUPO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIA. **O que é o PIBID e a Residência Pedagógica?** Disponível em O que é o PIBID e a Residência Pedagógica? - PEmCie (unicamp.br). Acesso em 09 de janeiro de 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; Almeida, Maria Isabel de; ROSÁRIO, Maria Amélia do; FRANCO, Santoro. A construção da didática no gt Didática – análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**. construção da didática no GT Didática – análise de seus referenciais Educação. Rio de Janeiro, v. 18 n. 52 jan.-mar. 2013.

SCHEIBE, L; BAZZO, V. L. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura no Brasil**: da regulamentação aos Projetos Institucionais. Educação em Perspectiva, Viçosa, v.4, n.1, p. 15-36, jan./jun., 2013.

Recebido em: 15/02/2022

Aprovado em: 20/03/2022

Publicado em: 25/03/2022