

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIÁLOGO ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E A CONTINUADA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

**Teacher training: dialogue between initial training and the continued in
basic education**

**Formación de profesores: dialogo entre la formación inicial y la
continuada en la educación básica**

Terezinha Bazé de Lima*
Angela Maria de Brito**

RESUMO: O texto compartilha uma abordagem sobre a formação continuada de professores, com base na experiência vivenciada pelas autoras em programa de pós-graduação *lato sensu*, com professores da Educação Básica, em Mato Grosso do Sul. A proposta de formação continuada vem sendo desenvolvida através do oferecimento de cursos de especialização e tem como finalidade a construção de capacidades necessárias a um professor que pense sobre sua prática e que tenha a consciência de seu papel social, como sujeito de intervenção, razões que o tornam um dos profissionais que mais necessidade tem de se manter atualizado, aliando, às tarefas de ensinar, a de estudar e aprender a pesquisar. Transformar essa necessidade em direito é fundamental para o alcance da sua valorização profissional e desempenho em patamares de competências exigidos por sua própria função social. Conquanto o local privilegiado para a aprendizagem do professor seja a sala de aula, hoje, a formação continuada é tida como necessidade intrínseca ao docente em atuação, uma verdade que deve ser um processo permanente de desenvolvimento profissional. Desse modo, os cursos de formação de professores carecem de uma análise crítica sobre seu modo de ensinar, uma vez que a educação continuada toma a prática como referência de novos saberes. Trata-se da construção de uma nova postura diante do conhecimento e da ciência, uma vez que o conhecimento tem a condição de ser inacabado.

Palavras-chave: formação continuada; ensino básico; aprendizagem e pesquisa.

ABSTRACT: The text shares an approach about continued education of teachers, based on the experience of the authors in a post-graduation program *lato sensu* for teachers of Basic Education, in Mato Grosso do Sul. The proposal of continued education has been developed through the offer of specialization courses and aims

* Pró-reitora de Ensino e Extensão do Centro Universitário da Grande Dourados – UNIGRAN / Professora de Pós Graduação na IESF / FUNLEC. Contato: Telefone: (67) 384-5925 E-mail: bazelima@hotmail.com.

** Licenciatura em Pedagogia/UCDB; Mestre em Educação/UFSCAR. Coordenadora – Geral de Gestão de Políticas Educacionais do Departamento de Educação Básica/ SEMED – Contato: Telefones- (67) 9981- 0397 / 3349- 0005- E-mail: brito.semed@pmcg.ms.gov.br.

the construction of necessary capacities to a teacher who thinks on his work and who has the conscience of his social role as subject of intervention. Those reasons make teachers professionals that have the most need of keeping themselves updated, adding to their job of teaching also to study and to learn how to make research. To change this need into right is fundamental to reach professional valuation and a good performance with abilities demanded by the social function of a teacher. Although the best place for the teacher's learning is classroom, today the continued education has been seen as intrinsic need to the teacher in performance, a fact that must be a permanent process of professional development. So the courses for teachers post graduation education lack of a critical analysis on its way to teach, since this kind of education takes practice as reference of new knowledge. It is about the construction of a new position facing knowledge and science, since knowledge has the condition of being unfinished.

Keywords: continued education; basic education; learning and research.

RESUMEN: El texto comparte un enfoque sobre la educación continua de los profesores, basado en la experiencia de los autores en un programa de postgrado lato sensu para profesores de educación básica, en Mato Grosso do Sul. La propuesta de educación continua se ha desarrollado a través de la oferta de cursos de especialización y tiene como objetivo la construcción de capacidades necesarias para un profesor que cree en su trabajo y que tiene la conciencia de su papel social como objeto de intervención. Estas razones hacen profesionales de maestros que tienen la necesidad de la mayoría de mantienen actualizado, añadiendo a su trabajo de enseñanza también para estudiar y aprender a hacer investigación. Para cambiar esta necesidad en derecho es fundamental llegar a la valoración profesional y un buen rendimiento con habilidades exigidas por la función social de un maestro. Aunque el mejor lugar para el aprendizaje de profesores es el aula, hoy la educación continua ha sido vista como una necesidad intrínseca al profesor en el rendimiento, un hecho que debe ser un proceso permanente de desarrollo profesional. Falta a los cursos de posgrado en educación un análisis crítico sobre su manera de enseñar, ya que este tipo de educación toma práctica como referencia de nuevos conocimientos. Se trata de la construcción de una nueva posición frente a conocimiento y la ciencia, ya que conocimiento tiene la condición de ser inacabada.

Palabras clave: educación continuada; educación básica; aprendizaje e investigación.

INTRODUÇÃO

É possível construir uma proposta de educação continuada de professores de educação básica, com base na pesquisa da prática, na qual a leitura e a escrita com rigor formal e político possam ser consideradas espaços significativos na formação de professores?

A resposta a essa questão inicial constrói-se a partir da narrativa de um tempo histórico, do percurso de sujeitos realizando-se por meio de um projeto de formação, no qual nos situamos como participantes e autoras, cujos personagens centrais são os professores de ensino fundamental, junto com os quais nos tornamos sujeitos que também produzem num aprender contínuo, e que temos na própria prática de orientar a referência maior de tecer redes de trocas de experiências na elaboração e produção do conhecimento científico.

Assim, não queremos deixar escapar a oportunidade de elaborar este artigo, porque, como estudiosas e pesquisadoras da área de formação docente - inicial e continuada - e do processo da alfabetização e de letramento, estamos cada vez mais convencidas da necessidade de um sério debate sobre as convicções que têm marcado os nossos projetos nessa área e os possíveis efeitos dessas concepções na constituição da subjetividade de professores formadores e dos professores em processos de formação continuada na Educação Básica, especificamente na rede pública do estado de Mato Grosso do Sul, na qual atuamos há mais de 20 anos consecutivos, por meio de diversos projetos e programas de capacitação continuada.

DIALOGANDO COM A PRÁTICA

O estabelecimento de conversações reflexivas sobre nossa própria prática de formação de professores, uma ação coletiva, principalmente com professores em serviço, trará resultados que, certamente, promoverão a produção de conhecimentos mais úteis e necessários à melhoria da prática pedagógica e à concretização de um projeto calcado na formação continuada, no desenvolvimento profissional do professor reflexivo e/ou pesquisador.

A dinâmica de nossa atuação como docentes e orientadoras de pesquisas em cursos de pós-graduação *lato sensu*, tanto na UNIGRAN/Dourados/MS quanto no IESF/FUNLEC em Campo Grande-MS efetivou-se em um movimento de busca e produção de subsídios capazes de responder e deslocar as perplexidades vividas e percebidas na prática docente dos professores de Ensino Fundamental e de alunos dessa pós-graduação.

Esse processo constituiu-se de análise e registro da prática pedagógica do grupo de professores cursistas, da realização de estudos teóricos em que se exploraram os clássicos e os contemporâneos da literatura educacional sobre pesquisa, alfabetização, letramento, formação docente, avaliação e o auto-estudo; elaborações próprias - coletivas e individuais; relato e discussão de experiências que foram transformadas em teorias, no processo de ação-reflexão-ação.

A metodologia manteve-se calcada no desenvolvimento da leitura, escrita, pesquisa e elaboração própria, a fim de que, tudo quanto se desen-

volvesse e experimentasse, no curso, fosse transformado em objeto de aprendizagem para o labor da sala de aula, ou seja, que os conhecimentos adquiridos no curso sirvam de base para transformação da prática pedagógica no Ensino Fundamental.

Desse modo, a concepção de educação continuada também obteve sentido diferenciado para o grupo ao apresentamos uma contribuição teórica construída para a compreensão e desenvolvimento dessa concepção ao longo do tempo.

Segundo Matos (1998), a educação abarca duas realidades indissociáveis: a formação intelectual e a formação social do homem. Desde já, é importante declarar que nosso esforço está perpassado pela convicção de que a formação do ser humano não se desvincula de uma concepção do homem, e que, por isso, carece de fundamentação teórica que reconheça o ser humano como sujeito efetivo nas relações sociais mais amplas.

Ela supera, assim, a compreensão metafísica que o limita a um plano transcendente, desconhecedor de suas condições reais de existência. Necessário se faz, também, ressaltar que, quando se faz referência ao ser humano como projeto em movimento, ele é concebido como homem-mundo, em interação e interdependência em que se fundam as relações. Queremos dizer que a individualidade de cada ser humano é intrinsecamente social. Em nosso entendimento, não há como separar a individualidade do ser humano de sua natureza social. Portanto, o mundo humano é, então, produto e produtor do ser humano.

A expressão “mundo” já pressupõe o trabalho de intervenção do homem na natureza. Dessa forma, a transformação do mundo depende, também, da transformação do homem; portanto, a educação deve ser entendida como uma produção social que ocorre no interior da sociedade, não havendo, a nosso ver, possibilidade de uma formação deslocada da realidade concreta e efetiva, uma vez que a realidade é móvel e a relação, necessária.

Assim, a construção do ser humano é um projeto histórico maior, inerente ao seu projeto de vida; a dinamicidade com que se processa a operacionalização de tal projeto não nos permite cristalizá-lo em uma teoria de forma a obter resposta definitiva para essa questão. Contudo, contentamo-nos, no momento, com a concepção do ser humano como um projeto em movimento e em construção.

Estudos atuais sobre formação de educadores, bem como o desenvolvimento e fortalecimento de equipes profissionais têm denunciado a teoria e a prática como pontos cruciais a serem priorizados na reversão do processo de formação e de busca de qualidade de ensino nas escolas públicas.

Ressaltamos que esse processo tem sido comprometido pelas condições de trabalho do professorado: o caráter tecnicista imprimido à sua formação; falta de estímulo à reflexão crítica e à teorização de sua prática e, ainda, a divisão social do trabalho, que separa os que pensam, produzem, pesquisam, teorizam, planejam, decidem e controlam dos que ensinam e aprendem, desarticulando-se teoria e prática, pedagogia e sociedade, o que é reforçado pela forma de se capacitarem docentes e pela ênfase, ora no treino de habilidades e técnicas, ora no repasse de conhecimentos, de conteúdos, geralmente, descontextualizados.

Entender a formação docente, na perspectiva social, é entendê-la e defendê-la como um direito do professor. É superar o estágio de iniciativas individuais para o aperfeiçoamento próprio e colocá-las no rol das políticas públicas prioritárias para a educação.

Nessa perspectiva, a formação vincula-se à carreira e à jornada de trabalho que, por sua vez, devem estar vinculadas à remuneração, elementos indispensáveis à formulação e à implementação de uma política de valorização profissional que contribua tanto para as competências profissionais dos educadores, como para a (re)construção da escola pública de qualidade.

É nesse aspecto que a formação, tanto inicial como a continuada, deve dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico. Silva (1995, p.9) afirma:

Em essência, ser professor é assumir um compromisso com o conhecimento, com a busca incessante do conhecimento. E é fazer com que o aluno participe desse compromisso, dessa busca. Ambos, em processo de interação e envolvimento recíproco, sensibilizam as suas retinas no intuito de melhor compreenderem os fenômenos da realidade... O prazer do magistério está exatamente na renovação constante do professor (ou sua “modificação existencial”), proporcionada, inevitavelmente, pelo encontro com as novas gerações.

O professor é um dos profissionais que mais necessidade tem de se manter atualizado, aliando, às tarefas de ensinar, a de estudar. Transformar essa necessidade em direito é fundamental para o alcance da sua valorização profissional e desempenho em patamares de competências exigidos por sua própria função social.

De modo geral, sempre que nos interrogamos sobre “formação”, imediatamente outras expressões cognatas vêm à mente: informar, formar, forma. Essas relações paradigmáticas remetem, semanticamente, à noção, hoje, absolutamente depreciativa: enformar, pôr em forma. Recorremos a Collares, Moysés e Geraldi (1999, p. 205):

De fato, é adequada essa crítica à “formação”, pois permite desvendar nos traços semânticos implicados as noções que a “enformação” contém: passado e futuro. Somente é possível pensar em formação se tivermos presente um conjunto de características do tempo futuro em que queiramos ver projetadas perspectivas do passado. No presente, calculam-se horizontes e possibilidades, e é o cálculo desses horizontes que define o que do passado será parte do conjunto de informações a serem transmitidas no presente, as quais desenharão a forma/fôrma do sujeito do futuro que estamos a formar no processo educacional presente, processo que ultrapassa os limites da escola, mas no qual a escola funciona emblematicamente.

Os autores chamam a atenção para uma visão do presente com um olhar do tempo futuro, uma vez que aqueles que projetam um futuro, repetindo as relações sociais do presente, são beneficiados e, por isso mesmo, impõem seus interesses como se fossem de todos.

Assim, a formação social do homem implica operar com imprevisibilidade e lutar para que o homem do futuro não de informações – não pode levar em conta o corpo de conhecimentos hoje disponível como um conjunto fechado, verdadeiro e imutável, uma vez que necessário se faz associar, à noção de formação social, uma concepção de ciência. Portanto, é necessário um conhecimento que inclua sua própria temporalidade e a transitoriedade de suas “verdades”, e que incorpore, ao seu conceito, a relatividade e a descontinuidade, a subjetividade de seus processos de construção, o acaso e historicidade, na sequência dos acontecimentos.

Ressalte-se que a relação predominante entre sujeito e conhecimento será uma relação de apropriação, que supõe um sujeito cognoscente, paradoxalmente pronto, mas inacabado e, portanto, incompleto, pela falta de informação que a ciência lhe dá e lhe dará. Assim, o objeto cognoscível de que esse sujeito se apropria “forma-o” pela incorporação não transformada dos conhecimentos adquiridos.

Levar em consideração essas novas concepções dos processos de formação implica redefinir radicalmente o modo de relação do sujeito com o conhecimento, com base na compreensão do conceito de formação à fluidez dos processos constitutivos e considerando-se que nem o sujeito e nem o conhecimento são fixos e a-históricos; é preciso tomar o constante movimento – a história – como lugar de constituição de ambos.

Portanto, é necessário abandonar a pretensão da certeza e da verdade universal, relativando-se leis gerais, aceitando-se conhecimentos/ conceitos/ visões locais ou parciais e, assim, a necessidade de se considerarem questões éticas de responsabilidade na construção de soluções para a vida no mundo. “Por isso as novas concepções de ciência impõem uma reflexão mais aprofundada e rigorosa a respeito da noção de formação, já que a

imprevisibilidade do futuro não implica irresponsabilidade com o futuro”. (COLLARES, MOYSÉS E GERALDI, 1999, p. 209).

Essa concepção de educação – de formação fundada em uma noção de sujeito que se constitui no próprio processo em que constrói conhecimentos e saberes, não dicotomizada, nem antagônica e pautada pela existência irrefutável da linha do tempo, que derruba o mito da reversibilidade dos processos e da previsibilidade dos conhecimentos, que impede a determinação do futuro – tem sido objeto de tentativas de desqualificação por aqueles que se sentem ameaçados pelo fim das certezas.

Do mesmo modo, a Educação Continuada é uma concepção segundo a qual nem o sujeito, nem o conhecimento são fixos. Aquilo que era eternidade, hoje é história, a história que segue a seta do tempo; o determinismo é imprevisível e a reversibilidade se torna irreversível; em vez da ordem, a desordem; em vez de certezas, dúvidas.

Em uma proposta que carregue o emblema de “continuada” já está presente um processo de educação/formação compromissado com a evolução permanente do sujeito, que considera os saberes produzidos na prática; um acontecimento “tecido” na experiência. É realmente uma proposta que visa a substituir dogmatismo por flexibilidade, verdade por relatividade, abandonando-se a segurança imobilizadora das certezas para inventar o novo e, a partir deste, descobrir e criar modos de trabalhar com incertezas e acasos, para poder, enfim, influir na “tessitura” de novas possibilidades de futuros.

Hoje, a formação docente continuada é tida como necessidade intrínseca aos profissionais em atuação, não como momento estanque da prática ou oportunidade de atualização adquirida em apenas 20 ou 40 horas, mas como momento que deve fazer parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional, que se dá com o professor no exercício de sua profissão, deixando de ser uma medida paralela às atividades escolares, ou ação eventual desarticulada da cultural institucional; é capacitação/formação que se constrói coletivamente em serviço, que faz da prática o seu objeto de conhecimento e de transformação, através de projetos de pesquisa e o desenvolvimento da pesquisa-ação em suas práticas cotidianas.

Formar, constantemente, professores e possibilitar-lhes o aprender¹ é um investimento mais que necessário, é essencial à construção de um novo currículo que tenha como referência a realidade em sua complexidade e

¹ Aprender exprime ação, um movimento, enquanto o gerúndio “aprendendo” revela duração, ou seja, uma ação no tempo de agir, tempo de sucessão, um curso, um meio contínuo e infinito de acontecimentos que se sucedem: é um processo, uma seqüência de estados que se transformam na busca da evolução. Esse efeito de sentido, que o nome em si apresenta, corresponde à proposta do programa de formação continuada definido pelo Grupo Base de Mato Grosso do Sul e interpretado pelo Professor Edson Silva – da UFMS – Editor da *Revista Aprender Aprendendo*. SE/MS e UFMS. Campo Grande, 1998.

contradições, devendo, as ações pedagógicas, permitir a efetivação da relação entre sujeito e objeto, entre a realidade objetiva e a intersubjetividade, propiciando um retraçar/reconstruir do próprio conhecimento da realidade imediata social e complexa.

O local privilegiado para a aprendizagem do professor é, antes de tudo, a sala de aula. Novas pessoas. Diferentes dificuldades. Outras cabeças. Experiências desiguais. Conflitos inúmeros. Diferenças patentes. Esse é o mundo peculiar do ressurgimento ininterrupto do sujeito professor. Esse, sim, é contexto de sua modificação existencial permanente (SILVA, 1995, p. 92).

É nesse sentido que a capacitação, na escola, deve favorecer a democratização da concepção, da gestão e da execução da prática social escolar, possibilitando, como função dessa instituição, tornar cada vez mais qualificado o profissional que nela atua, a fim de que ele aja como cidadão dirigente e com capacidade de gerar conhecimentos (SILVA, 1995, p. 92).

Assim, a democratização da escola depende do saber pensar, conceber, decidir, executar coletivamente o saber pedagógico que possibilita, aos educadores, compartilhar significados, desenvolver habilidades, criticar posturas e propostas, produzindo conhecimentos e novas formas de intervenção, com vistas à promoção da aprendizagem dos alunos.

A sociedade contemporânea exige um profissional que saiba lidar com o conhecimento e a diversidade de informações. Os educadores precisam selecionar as informações adequadas ao desenvolvimento da aprendizagem, ter acesso aos estoques de informações e saber como disseminá-las. Devem estar familiarizados com as habilidades de coletar, organizar, estocar, transmitir e administrar as informações necessárias a sua prática cotidiana.

Esses desafios apresentados para a educação colocam um *ponto final* no papel tradicional do professor e passam a exigir um educador comprometido com seu próprio sucesso e com o bom desempenho de seus alunos, um educador que leve em consideração as diferenças culturais, sociais e pessoais desses discípulos.

Essa maneira de priorizar a formação continuada dos profissionais da educação básica em cursos de pós-graduação *lato sensu* afasta qualquer proposta de “treinamento”, porque este permanece preso ao mero fazer repetitivo. Treinar é fazer repetir bem. É uma técnica reprodutiva, dissociada do espírito crítico e criativo do pensamento reflexivo e da formação do professor pesquisador a partir do seu laboratório que é a sua própria sala de aula.

Assim, a formação continuada de professores em serviço tem como finalidade a construção de uma consciência necessária a um educador que

pense sobre sua prática, que tome decisões pedagógicas próprias a favor do processo de aprendizagem e que seja capaz de elaborar o projeto pedagógico da sua sala de aula.

Na reflexão sobre a natureza prática da atividade pedagógica dos professores em serviço, deparamo-nos com a premente necessidade da busca de novos caminhos, mesmo porque a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 exige um profissional comprometido com sua própria capacitação, com direito a estudar, que transforme esse estudo em ferramenta de seu trabalho, aperfeiçoando-se continuamente e aprimorando a capacidade de aprender como professor para orientar o aluno a aprender, também.

A experiência que vem sendo construída em Mato Grosso do Sul, via pós-graduação, considera que a formação profissional tem como finalidade a construção de capacidades necessárias a um professor que pense sobre sua prática, que tenha a consciência de seu papel social, que tome decisões pedagógicas em busca da construção de sua autonomia e dos conhecimentos necessários ao avanço qualitativo da aprendizagem e ao sucesso de seus alunos.

É importante destacar que, ao longo do tempo, o que hoje se denomina educação continuada já recebeu vários “rótulos”, alguns dos quais comentados por Silva (1995, p. 91):

Reciclar? Não, este não é um caso de reciclagem. Reciclam-se produtos, objetos, mercadorias; o homem é diferente de tudo isso. **Extensão?** Não, este não é um caso de aperfeiçoar o imperfeito, segundo critérios preestabelecidos (e sempre discutíveis) de perfeição; o homem é um ser que se autodetermina, sabendo de sua incompletude. **Formação Contínua?** Sim, prefiro esta noção às outras, porque ela expressa o vir-a-ser do homem ao longo de sua trajetória de vida. Expressa, ainda mais cristalinamente, a real identidade do professor na sociedade, ou seja, a de comprometer-se sempre – com a produção, a recriação e a transmissão do saber elaborado. (grifo nosso)

Pereira (1999) apresenta a perspectiva de educação continuada, ao longo da história, nas seguintes direções: nos países desenvolvidos, como Canadá, França, Inglaterra e EUA, há décadas, a educação continuada é incluída nas políticas educativas. No Brasil, ela passou a fazer parte da política educacional a partir da aprovação da LDB – Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, que, no item II do artigo 43, preconiza que a Educação Superior tem por finalidade formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, colaborando na sua formação contínua.

Nos estudos desse mesmo autor (IBID, 1999) constata-se que, se a expressão educação continuada parece ser recente, sua idéia não é nova. Segundo relatos históricos, ela está presente nos ensinamentos do taoísmo de Lao-Tsé, que datam de 600 anos antes de Cristo. Esses ensinamentos apregoavam o ideal de uma educação permanente, por se acreditar que libertar-se dos estudos era libertar-se das preocupações e, sendo a educação uma busca da verdade, essa busca era interminável.

Assim, a educação era um processo permanente na vida dos indivíduos. Encontra-se essa mesma noção na República ideal de Platão – corrigir-se durante toda a vida é o pressuposto básico da educação para Platão. Uma educação prolongada era, também, a base do programa educativo da Revolução Francesa, em 1789. Nesse período já se observava que a instrução não deveria abandonar os indivíduos no momento em que eles saíam da escola. No início do século, a Inglaterra publicou relatório no qual havia referência a uma educação permanente, que deveria ser disponibilizada na medida das necessidades sentidas pelas pessoas durante toda a vida.

As concepções que já passaram pelas ênfases de treinamento, aperfeiçoamento, capacitação e reciclagem são, hoje, total e profundamente questionadas em suas implicações teórico-políticas e práticas, pois os conceitos subjacentes aos termos imprimem direções às decisões tomadas e às ações propostas, justificadas e realizadas. A utilização dos termos relaciona-se com o tempo histórico e o contexto político no qual surgiram.

Treinamento. Na década de 1960, significava modelagem de comportamentos, automatismos que podem ser repetidos sem a colaboração da inteligência. Visavam a situações muito específicas em que se requeria habilidade, destreza, mas pouca ou nenhuma capacidade de interação. Não visava à formação humana. Muito do que se entendeu por qualidade passou por esse entendimento de comportamentos padronizados de conduta, no atingir metas e fins determinados para uma sociedade planejada. Esse enfoque ressurgiu, na década de 1980, em muitos cursos formatados em 30 horas, nas Secretarias de Educação e solicitados às universidades.

Aperfeiçoamento. Na década de 1970, havia um entendimento de que a direção dos trabalhos e a execução dos profissionais não estavam boas. Surgia o termo “aperfeiçoamento”, a fim de corrigir essa direção, os defeitos, as falhas, os fracassos. A meta dos cursos de aperfeiçoamento era a de possibilitar procedimentos mais adequados, adquirir padrão de trabalho até que se seguisse um modelo, substituindo-se os saberes cotidianos e “rotineiros” por outros mais relevantes e científicos.

Reciclagem. Na década de 1980, essa nomenclatura esteve muito presente nos discursos. O dicionário traz a definição de reciclagem como “atualização cultural para se obter melhor resultado”. Na educação, é um

termo ligado a cursos rápidos, genéricos e descontextualizados (normalmente por palestras ou encontros rápidos). A maior crítica que se faz a esse tipo de trabalho é a de tomar os indivíduos como coisas, como materiais cujos processos de modificação e transformação são semelhantes aos objetos recicláveis. Normalmente, parte-se de pontos equivocados, sem consulta ao interessado. Parte-se do ponto de vista da lógica da produção.

Capacitação. É a idéia de tornar os profissionais capazes por se acreditar que ainda não o são. Busca levá-los a adquirir condições de desempenhos próprios à profissão, procurando obter patamares mais elevados de profissionalização. Por muito tempo, essa idéia representou o novo e foi a tônica de cursos para a inculcação de idéias, processos e atitudes como necessários e aceitos. As universidades desenvolviam esses cursos em “pacotes fechados”, acriticamente, em nome da inovação e da melhoria da produção. Datam de não muito distante do nosso tempo, podendo estar ocorrendo, ainda, em muitos locais.

Educação permanente, educação contínua, educação continuada, formação continuada. São, hoje, os termos mais empregados na formação de profissionais e são usados como sinônimos, pois, no interior desses conceitos, está o conhecimento valorizado como eixo da condução de mudança. Segundo Pereira (1990), há, na Educação Permanente e na Formação Continuada, a idéia de um processo educativo prolongado pela vida toda. Os termos também emblemados de uma idéia de postura crítica em relação a uma educação mobilizadora de todas as possibilidades e saberes profissionais. Imprime-se uma idéia de *continuum* na formação de desenvolvimento intelectual autônomo.

O mundo contemporâneo atribui valor à educação continuada, apresentando um discurso aberto quanto ao projeto educativo, ciente da necessidade da conscientização, tanto individual quanto institucional, em busca do desenvolvimento, da aprendizagem e do conhecimento. O tempo presente revela que a demanda por formação contínua aumenta com o nível de educação do indivíduo e com o nível de desenvolvimento da sociedade; é, portanto, uma necessidade do indivíduo e da sociedade.

Assim, se a educação continuada for requerida por essa dupla necessidade, então, que se modifique o enfoque de formação na graduação, que ultrapasse a noção de que o indivíduo esteja pronto ao concluí-la; coloque-se para a universidade o compromisso com o desenvolvimento de um espírito ou comportamento de investigação constante do conhecimento e da prática profissional, com vistas a que os acadêmicos ampliem e reorganizem constantemente seu conhecimento. Essa percepção de formação aclara a relação entre o ensino e pesquisa, sendo o próprio ensino a pesquisa, ou seja, a pesquisa como princípio educativo.

Com respeito a essa modalidade de pesquisa como princípio educativo, encontramos em Demo (1995, p. 53), o seguinte:

O cerne mais palpável da competência está na pesquisa, compreendida não só como expediente de construção científica, mas igualmente como processo formativo. De modo geral, tomamos a pesquisa como atividade extremamente sofisticada, reservada para os níveis mais elevados da vida acadêmica, em particular para pós-graduados. Além disso, vemos nela o lado metodológico da construção do conhecimento, ou seja, como virtude formal científica. Pretendemos aqui mostrar outras faces da pesquisa, em particular:

- a) seu lado educativo emancipatório;
- b) sua marca de atitude cotidiana;
- c) sua viabilidade em qualquer pessoa e em qualquer lugar, sem banalizar;
- d) sua relação intrínseca com o conhecimento inovador.

Nessa percepção, a educação continuada torna-se mais ampla e de compreensão crítica dos problemas contemporâneos, com as contradições que os encerram: assume a perspectiva de mudanças sociais com vistas a alcançar a justiça social e a construção da democracia.

Hoje, a reflexão ética que envolve os programas de formação situa a reflexão não só no terreno da moral, mas, também, no campo dos valores que orientam as ações profissionais. Assim, a dimensão da ética empreendida nessa atitude é a que se refere ao compromisso assumido na consciência da intencionalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, a educação continuada traz para o Ensino Superior a necessidade de analisar criticamente seu modo de ensinar, uma vez que ela toma a prática como referência de novos saberes. Não se trata de alterar ou renovar as metodologias ou estratégias usadas em sala de aula, mas de construir uma nova postura diante do conhecimento e da ciência, uma vez que o conhecimento está em permanente movimento de construção e tem, por isso, a condição de ser inacabado.

Assim, o próprio conteúdo das disciplinas acadêmicas não é visto como acabado, mas como inicial datado no tempo histórico, produto de um trabalho de investigação que pode ser modificado, revisto, transformado pelo resultado de novas investigações. As disciplinas acadêmicas deixam de ser enfatizadas como reprodução para assumirem um conceito de produção de reflexões, de elos, de sínteses, de pesquisa e elaboração.

REFERÊNCIAS

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. & GERALDI, J. W. Educação continuada: a política da descontinuidade. In: *Educação & Sociedade*: CEDES, nº. 68. Especial, Campinas, 1999.

DEMO, P. *ABC: iniciação à competência reconstrutiva do professor*. Campinas: Papirus, 1995.

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. (Coleção Leituras do Brasil).

LIMA, T. B. de. *Relações da leitura e da escrita no processo de produção do conhecimento: caminhos para formação continuada de professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental*. Tese [Doutorado em Educação]. Campinas: UNICAMP, 2001.

LÜDKE, M. (Coord.). *O professor e a pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

MATOS, J.C. Professor reflexivo? Apontamentos para o debate. In: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. (Coleção Leituras do Brasil).

PEREIRA, E. M. de A. *Universidade e educação continuada: responsabilidade e reciprocidade*. Texto apresentado no Seminário CGU – Faculdade de Educação/UNICAMP, Campinas, 1999. (Mimeo).

SILVA, E. T. da. *A produção da leitura na escola: pesquisas e propostas*. São Paulo: Ática, 1995.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Editoras Vozes, 2007.