

Formação continuada emancipatória: uma ação criativa no contexto escolar contemporâneo

Continuing emancipatory formation: a
creative action in the contemporary school
context

Kênia Paulino de Queiroz Souza

Universidade Federal do Tocantins

keniaqueiroz06@hotmail.com

Maria José de Pinho

Universidade Federal do Tocantins

mjpgon@mail.uft.edu.br

Resumo

O contexto educacional brasileiro tem se deparado com diferentes discussões sobre formação continuada de professores. Vários educadores questionam a possibilidade de uma prática de formação, no contexto escolar, que se apresente de forma antagônica ao ensino conservador e contrária à educação voltada para a linearidade, para a reprodução do conhecimento e para a fragmentação do saber. A partir dessa problemática, este texto tem como objetivo geral discutir a formação continuada de professores da Educação Básica na perspectiva emancipatória, com o olhar criativo na contemporaneidade. E como objetivos específicos: compreender a diferença entre a visão conservadora e emancipatória no cenário educacional; apresentar a formação continuada emancipatória na ótica da criatividade como uma possibilidade de mudanças na contemporaneidade. A metodologia desta pesquisa foi por meio da revisão bibliográfica, com a abordagem qualitativa, a partir dos principais aportes teóricos: Antônio Nóvoa, Maria Isabel da Cunha, Saturnino de la Torre, Ilma Passos Alencastro Veiga e Edileuza Fernandes da Silva. A presente reflexão revelou a importância de discussões emergentes sobre um processo formativo, com concepções emancipatórias, que atenda à presente realidade com uma visão diferente do contexto de ensino conservador. Acredita-se que esta reflexão possa propiciar a compreensão de uma concepção de formação continuada de professores emancipatória que seja criativa. E também oportunize mudanças, ao (re)pensar práticas pedagógicas mais humanas, flexíveis, coletivas e integradoras, partindo do próprio espaço docente, com teoria e prática interligadas; e possibilite o ressignificar formativo, ao conectar as dimensões individual, social e planetária.

Palavras-chave: Formação continuada. Mudanças de paradigmas. Criatividade.

Abstract

The Brazilian educational context has been faced with different discussions about teachers continuing formation. Several educators question the possibility of practical training in the school context, that presents antagonistically to conservative teaching and contrary to education aimed linearity, for the reproduction of knowledge and the fragmentation of knowledge. From this issue, this paper has the general objective to discuss the continued training of basic education teachers in the emancipatory perspective, the creative look in contemporaneity. And as specific objectives: to understand the difference between conservative and emancipatory vision in the educational setting; present the emancipatory continuing formation in the perspective of creativity as a possibility of change in contemporary society. The methodology of this research was through the bibliographic review, with a qualitative approach, from major theoretical contributions: Antônio Nóvoa, Maria Isabel da Cunha, Saturnino de la Torre, Ilma Passos Alencastro Veiga and Edileuza Fernandes da Silva. The present reflection has revealed the importance of emerging discussions on a training process, with emancipatory concepts that meets the present reality with a different view of conservative teaching context. It is believed that this reflection can provide an understanding of a concept of continuing emancipatory formation for teachers to be creative. Also oportunize changes, to (re) think pedagogical practices more humane, flexible, collective and integrated, starting from their own teaching space, with theory and practice interconnected; and enable the formation reframe, to connect the individual, social and global dimensions.

Keywords: Continuing formation. Paradigm shifts. Creativity.

I ntrodução

[...] a criatividade é um potencial humano, que merece ser considerado na formação e durante toda a vida.

(TORRE, 2002, p. 11)

A formação continuada interligada com a prática pedagógica da Educação Básica tem sido tema de várias discussões contemporâneas nos cenários educacionais. Embora venha sendo discutida há anos, ainda necessita ser analisada e (re)pensada constantemente, pois, por envolver ações que buscam mudanças no contexto da sala de aula, essa reflexão não se esgota. Um cenário de transições diárias que requer, nas práticas pedagógicas, novos horizontes, que consigam atender ao fluxo de mudanças da sociedade e a seus reflexos no âmbito educacional. Isso implica ensinar com o objetivo de contribuir para construção da formação do cidadão, a partir da reflexão crítica na prática e sobre ela (SCHÖN, 1992).

Diante disso, busca-se uma formação que vise à produção do conhecimento coletivo, uma construção que valorize e interligue os saberes individuais, sociais e ambientais, sem perder de vista transformações que podem repercutir na educação nos dias atuais. Um processo de mudanças na perspectiva de uma educação emancipadora, que pressuponha o crescimento profissional docente a partir de interferências formadoras, contínuas e criativas. Para Torre (2005), a criatividade no contexto educacional está além dos aspectos cognitivos: é uma questão de atitude do ser, ao realizar o bem a si mesmo e ao outro, de forma a abranger o contexto social. São ações que implicam responsabilidade, flexibilidade e espontaneidade em sua própria realidade (SUANNO; DITTRICH; MAURA, 2013).

A partir dessa concepção criativa, percebe-se a necessidade de uma prática de formação continuada de professores com caráter mais aberto, de diálogo e flexibilidade, para atender às problemáticas que os professores enfrentam cotidianamente. Nesse sentido, com um olhar contemporâneo, é possível compreender a necessidade de que essa formação parta do contexto escolar, do próprio espaço docente, dialogando com suas adversidades em busca de superações.

Nesse viés, este artigo tem como objetivo geral discutir a formação continuada de professores da Educação Básica na perspectiva emancipatória, com o olhar criativo na contemporaneidade. E como objetivos específicos: compreender a diferença entre a visão conservadora e emancipatória no cenário educacional; apresentar a formação continuada

emancipatória na ótica da criatividade como uma possibilidade de mudanças na contemporaneidade. Para tanto, realizou-se uma análise bibliográfica (GIL, 2008), qualitativa (MINAYO, 2001), com o intuito de interligar numa discussão ideias e pressupostos teóricos que discute a formação continuada de professores em um processo de rompimento paradigmático tradicional para uma educação criativa e inovadora, a partir de: Nóvoa (1995), Cunha (2006), Torre (2008), Veiga e Silva (2010), dentre outros.

Com esse olhar diferenciado no século XXI, reconfigura-se um processo de mudanças como desafio que parte de uma visão educacional transformadora, que tende a superar a fragmentação do conhecimento, (re)criando o fazer pedagógico, suas concepções, seus valores e fundamentos no todo do âmbito escolar. Uma formação que vise à valorização dos potenciais criativos e das capacidades de realizações de práticas educativas no coletivo, voltada ao desenvolvimento do ser humano, a partir do seu entorno, tanto para o seu interior quanto ao exterior, objetivando o bem comum que seja, a um só tempo, individual, social e planetário (ZWIEREWICZ, 2011).

Essa visão de formação continuada na contemporaneidade se configura na concepção formativa emancipatória, por ter como proposição uma educação transformadora, baseada em mudanças de consciência, valores, potenciais humanos e competências para a vida (ZWIEREWICZ, 2011).

Para tanto, discutir a formação continuada de professores na visão emancipatória possibilita a percepção de uma perspectiva que trilha pelo caminho do rompimento com o paradigma tradicional. Tal rompimento ocorre a partir de novas formas de perceber a realidade, compreendida como contextos em ação, sempre em processo, movimentando-se (CUNHA, 2006). Portanto, entende-se que nada é estático e não há certezas permanentes que, em uma dada realidade, não anseiem por mudanças, com o intuito de encontrar melhores ambientes, propícios à aprendizagem e a uma construção social mais humanística.

A formação continuada de professores e a concepção conservadora

A formação continuada de professores no contexto contemporâneo continua sendo tema de intensas discussões, visto que o processo de formação caminha em articulação com as práticas de ensino, e tais práticas são desenvolvidas em contextos de constantes transitoriedades. Assim compreende-se que mudanças formativas são aspectos

importantes para atender aos desafios da Educação Básica contemporânea (VEIGA; SILVA, 2010).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) 9394/96, no art. 63, inciso II, diz que é de responsabilidade das instituições educativas manter “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”. Elas são também responsáveis, segundo o art. 67, por “[...] promover o aperfeiçoamento profissional continuado” (BRASIL, 1996, p. 23).

A partir do caráter legal que assegura o desenvolvimento da formação continuada para professores da Educação Básica, é imprescindível compreender a sua definição. Para Marcelo García (1999, p. 193, grifos do autor), o processo de formação continuada

[...] [deve ser] entendido como um processo de aprendizagem mediante o qual alguém (professores, directores) deve aprender algo (conhecimentos, competências, disposições atitudes), num contexto concreto (escola, universidade, centro de formação) implica um projecto, desenvolvimento e avaliação curricular. O currículo, neste caso, refere-se à planificação, execução e avaliação de processos formativos, tendentes a melhorar a competência profissional dos professores.

Essa visão de Marcelo García demonstra um desenvolvimento formativo que ocorre em processo, ou seja, não se trata apenas de encontros pontuais e isolados. Em convergência com a teoria de Marcelo García, para Cunha (2003, p. 354), a formação continuada são “[...] iniciativas de formação que acompanham a vida profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciada, assumindo a perspectiva de formação como processo”. Em sentido mais amplo, Furter (1974, p. 121) entende que “[...] a educação é permanente porque o homem não acaba nunca de amadurecer, qualquer que seja a idade, o sexo e a situação sociopolítica. Nunca será completamente formado”. Diante disso, é possível compreender a formação continuada de professores como parte de um processo de desenvolvimento humano e social.

Com esse entendimento referente ao desenvolvimento formativo continuado de professores, é imprescindível refletir sobre a visão de formação para a contemporaneidade neste cenário complexo do século XXI, permeado por adversidades sociais interferindo no espaço educacional, uma vez que as transições da sociedade não podem ser dissociadas da realidade educativa que envolve o espaço escolar.

Com esse olhar integrador, permear o cenário formativo é perceber a necessidade de mudanças na perspectiva tradicional, em que a educação é trabalhada com uma visão linear, limitada, fechada e fragmentada – tanto nas práticas pedagógicas quanto na

formação. E tomar a formação continuada como espaço de discussões sobre as próprias ações educativas.

Segundo Moraes (1997, p. 30), essa visão tradicional, que “[...] decorre de um pensamento reducionista, fragmentado, simplificado, que, por sua vez, gera ações correspondentes, que não expressam a unidade e a diversidade existente no todo [...]”, se fundamenta na concepção de que

[...] a docência é unicamente uma transmissão de conhecimento, sendo o aluno um mero receptor que tem a obrigação de aprender [...] Neste enfoque, a aprendizagem da profissão docente é concebida como um processo que se produz por observação do “mestre, tutor, mentor,...” e, a partir da imersão, impregnação e no treinamento e exercício até conseguir uma correta execução, não sendo necessária uma fundamentação teórica prévia à prática docente e sim, ao contrário, “dar muitas aulas” para conseguir ser um bom docente; provocando-se uma aprendizagem da profissão “por ensaio-erro”. (TEJADA, 2013, p. 67, grifos do autor)

Essa prática reducionista é “[...] intenso processo regulatório no sentido da garantia da permanência de práticas pedagógicas consolidadas tradicionalmente, que incluem os conceitos de controle e poder” (CUNHA, 2006, p.24), impostas para que prevaleça um ensino linear pautado nas repetições, visão tradicional que, em muitos momentos de formações continuadas, são discutidas nessas novas proposições.

Volpato (2013) afirma que, dentro desse contexto conservador, os docentes desenvolvem um trabalho de transmissão de conteúdos estritamente originados da ciência, fundamentados pedagogicamente apenas a partir de suas experiências profissionais, como quem tudo conhece, sabe e percebe. E cabe ao aluno o papel de receptor, que nada tem de conhecimentos a serem agregados para si e, muito menos, para o outro. A formação continuada conservadora acredita que, diante de um fenômeno complexo, “[...] deve-se descontextualizar, desmembrar, simplificar, classificar, reduzir” (DESCARTES, 1973, *apud* SANTOS et al., 2014, p. 79).

Tais práticas educativas, ainda nos caminhos da modernidade, incluem a formação continuada pautada nesses moldes tradicionais: há prioridade no ensino pelo ensino; trabalho baseado na fragmentação dos saberes; e preparo de profissionais docentes com base em fundamentações distantes de seu contexto educacional.

Essa visão reducionista e hierárquica do ensino não consegue atender à complexidade da educação básica nos dias atuais, pois o ser humano muda, o contexto social se modifica e, com isso, o cenário educativo sofre transformações, por ser composto pela sociedade em constante mudanças. Tal ótica conservadora está defasada

e limitada, visto que não compreende as necessidades contemporâneas da sociedade estudantil em suas diversidades e adversidades. Nesse entendimento, Moreira (2003, p. 126-127) afirma que “[...] a formação continuada deve representar uma ruptura com os modelos tradicionais e também representar capacidade do professor entender o que acontece na sala de aula, [...] valorizando e buscando o diálogo com colegas e especialistas”.

Para tanto, novas ressignificações na formação continuada de professores podem ocorrer, desde que se assumam novos olhares, integradores desse contexto em transitoriedade contínua. É possível, dessa forma, fazê-la emancipatória, pois é na formação continuada que professores e equipe educativa discutem o desenvolvimento de práticas educativas e ressignificações emergentes para atender as suas próprias necessidades. É nesse contexto que se reflete, se planejam e se (re) constroem diferentes caminhos para desenvolver práticas pedagógicas transformadoras de sua realidade educativa.

Formação continuada de professores emancipatória com um olhar criativo

A perspectiva emancipatória se materializa no contexto educativo na medida em que há unicidade entre teoria e prática, reflexividade coletiva e participação efetiva da comunidade nas dimensões educativas, com o intuito de ressignificar ações que possam transformar o desenvolvimento educativo cotidiano (VEIGA, 2001). Segundo Libâneo (2003), o contexto educacional na concepção emancipatória precisa se comprometer com as necessidades das novas realidades sociais e, para isso, é imprescindível uma formação continuada de professores que seja pautada no diálogo, na criticidade e nas construções coletivas. Segundo Morais (2015, p. 87), “[...] pensar uma formação continuada no contexto escolar na perspectiva da criatividade requer algumas mudanças no processo formativo”.

Para tanto, é preciso superar agora a modernidade, neste século XXI, o ensino tradicional que imperou nos séculos XIX e XX e procurar ir além da “[...] fragmentação disciplinar por propostas mais integradoras em forma de projetos, oficinas, espaços e cenários de trabalho e desenvolvimento de estratégias criativas, [...]” (TORRE, 2013, p. 160). Ou seja, importa buscar a superação das visões tradicionalistas, no que se refere ao autoritarismo, ao desenvolvimento individual, ao desrespeito ecológico e à incapacidade

de diálogo. E ser flexível às mudanças das práticas pedagógicas. Para Cunha (2006, p. 17), “[...] os processos de emancipações são estimuladores de intervenções compromissadas com as rupturas que atuam no sentido da mudança”.

Para o desenvolvimento da formação continuada na perspectiva emancipatória, é preciso, reitera-se, uma ruptura com o paradigma tradicional, “[...] que permita reconfigurar o conhecimento para além das regularidades propostas pela modernidade. [...] uma ruptura paradigmática e não a inclusão de novidades, [...] envolve uma mudança na forma de entender o conhecimento” (CUNHA, 2006, p. 40-41).

De acordo com Moraes (1997, p. 31), paradigma é um “[...] modelo, padrões compartilhados que permitem a explicação de certos aspectos da realidade. É mais do que uma teoria; implica uma estrutura que gera novas teorias. É algo que estaria no início das teorias [...]” e traz as condições para perceber a realidade com determinado olhar. Portanto, romper com paradigmas tradicionais pode gerar novos caminhos, novas mudanças.

Mudanças educacionais dependem de ousadia e persistência: contrapor-se ao tradicional em relação ao ensino e à aprendizagem – voltado mais à repetição e ao ensino pelo ensino – é um processo de rompimento com o conservador, considerando que “[...] a ruptura de um paradigma decorre da existência de um conjunto de problemas, cujas soluções já não se encontram no horizonte de determinado campo teórico” (MORAES 1997, p. 55).

Essa ruptura (SUANNO; DITTRICH; MAURA 2013, p. 219) “[...] não ocorre de forma linear e regular, uma vez que não existe um único sentido; é múltiplo e aberto, contraditório e complexo, o que possibilita um número infinito de interpretações e de compreensões”. É a pretensão de sair do previamente estabelecido e ter a oportunidade de conhecer novas áreas de conhecimento, mudar o paradigma (CUNHA, 2006).

No entanto, é importante romper com o paradigma conservador por meio de um contexto formativo criativo; e também é preciso compreender que a sociedade possui diferentes conceitos a respeito dos paradigmas: para muitos, apenas pensar em mudanças ou no novo já configura ruptura paradigmática, porém esse processo

[...] deve ser entendido como sinalizador de movimentos que se aproximam em constante oscilação. A realidade é sempre multifacetada e precisa ser percebida como processo, como ato dinâmico e contextualizado. [...] O novo não se constrói sem o velho e é a situação de tensão e conflito que possibilita a mudança. (CUNHA, 2005, p. 25)

A transição paradigmática não se faz como se o velho, o tradicional, nunca tivesse existido: ela pressupõe um processo em que se estabeleça a complementaridade, pois a inovação educacional não se reduz ao período que traduz exclusividade à contemporaneidade, pois ela é construída a partir de algo existente e vive processos de mudanças a partir de situações problemas, conflitos e adversidades no contexto educacional. O paradigma emancipatório caminha em busca da mudança do tradicional (ensino linear, reprodução do conhecimento, valorização do individualismo...) para um processo formativo que vise preparar o professor para a sua prática educativa de maneira mais humana, contextualizada, criativa, solidária, global e que considere relevante a prática coletiva.

Esse rompimento provoca mudanças na profissão docente e na prática pedagógica, por meio também de uma formação que, avessa ao autoritarismo, permite tornar os alunos protagonistas e partícipes da produção do conhecimento e atribuir significado para o que se ensina e se aprende (CUNHA, 2006). Essa prática formativa que trabalha com a construção do conhecimento, em vez da mera repetição, está caminhando para o desenvolvimento de uma formação emancipatória. De acordo com Nóvoa (1992, p. 25, grifo nosso), a formação numa perspectiva emancipatória “[...] implica um investimento pessoal, um trabalho livre e *criativo* sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

Essa atividade formativa emancipatória traz uma perspectiva de formação criativa, na concepção de Torre (2005, p. 13), de que a “[...] criatividade é a decisão de fazer algo pessoal e valioso para satisfação própria e benefício dos demais”. Ele ressalta ainda que “a criatividade é um fenômeno que circula entre os atributos pessoais e as exigências sociais [...]” (p. 15), ou seja, há uma perspectiva criativa integrada à visão emancipatória, a qual “[...] implica uma ruptura com a situação vigente, sendo uma ação deliberada e conscientemente assumida, algo que muda o instituído no seu essencial” (CARDOSO, 1997 *apud* CUNHA, 2006, p.51).

Nesse viés de formação emancipatória, atuar a partir da criatividade significa, de acordo com Torre (2011, p. 47), evidenciar um processo criativo “[...] como um potencial que se desenvolve quando há consciência sobre a situação vivenciada e quando se possui certa energia vital e apoio externo [...]”. Ou seja, a criatividade, articulada com o ambiente escolar em conjunto com os meios externos, pode produzir frutos que favoreçam o seu próprio espaço educativo, uma vez que “[...] o dia-a-dia na escola é um

locus de formação” (CANDAUI, 1996, p. 144, grifo da autora), pois é no cotidiano que o professor aprende e desaprende, descobre e redescobre, aprimorando a sua formação.

Nessa construção formativa estão incluídas ações voltadas para proporcionar ao discente o desenvolvimento de habilidades criativas e autônomas (TORRE, 2008), no sentido de prepará-lo para interagir com o mundo, com a vida. Tal construção é movida pela intencionalidade em discutir ações diferenciadas, para atender às necessidades da prática pedagógica cotidiana, considerando como fatores de relevância o diálogo, o trabalho coletivo, o incentivo à produção e a valorização dos diversos saberes que a equipe educativa compartilha diariamente.

Formação continuada a partir da própria instituição educativa

Nos diferenciados cenários de sala de aula nos dias atuais, há dificuldades, limitações e anseios por mudanças no processo de ensino e aprendizagem. Há discussões que defendem a importância de que a formação continuada de professores, numa perspectiva emancipatória criativa, possa partir dos anseios do contexto educativo e ser desenvolvida no próprio espaço docente. Candau (1996, p.144), por exemplo, afirma que “[...] considerar a escola como *locus* de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores”.

Compreende-se que não basta afirmar que as propostas de formação externas não conseguem atender em nada as práticas pedagógicas, mas é importante ter claro que o professor é quem conhece o contexto escolar e suas angústias. E pode, portanto, refletir melhor sobre suas reais necessidades cotidianas. Assim também as unidades de ensino conhecem as suas necessidades específicas e os desafios enfrentados; portanto, discutir e (re)planejar a partir de seu contexto educacional pode propiciar práticas educativas que consigam atender aos objetivos propostos pela instituição e pela atual sociedade. Porém, é importante perceber que não se busca uma formação qualquer. Nóvoa (1991, p. 30) assim orienta:

a formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tornando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos.

Portanto, repensar a formação continuada de professores é também perceber que se necessita de uma nova visão, emancipatória, mais humana, que valorize a construção do conhecimento coletivo. E que a criação livre e espontânea, com intuito de mudanças para o crescimento da vida humana e social, seja levada em consideração, tanto pelo docente quanto por todo o alunado.

O desenvolvimento da formação continuada no contexto escolar possibilita fazê-la emancipatória, com possibilidade de intervir em função de suas necessidades, pois, de acordo com os acontecimentos diários, é possível à equipe educativa discutir sobre o seu próprio contexto e buscar ações que possam atender a sua realidade (VEIGA; SILVA, 2010). A partir do próprio espaço profissional, ações formativas criativas são importantes para o desenvolvimento das práticas pedagógicas diferenciadas.

Diante disso, compreende-se que não só as práticas pedagógicas, mas também a formação

[...] deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz *antes* da mudança, faz-se *durante*, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas. (NÓVOA, 1992, p. 28, grifos do autor)

O autor mostra a importância de realizar práticas formativas a partir da escola durante a atuação profissional, considerando que, na formação continuada emancipatória, o processo de mudar é, em si, um procedimento permanente.

Para tanto, pensar na formação a partir do próprio ambiente de desenvolvimento das práticas educativas é relevante para essa formação emancipatória, principalmente quando se consegue também superar a proposta de educação conservadora. Diante disso, percebe-se a profissão docente como um agente transformador em um contexto em movimento, pois “[...] contém conhecimentos sistematizados que estão presentes na formação inicial e são reiterados nos diferentes momentos de formação continuada” (PENIN, 2008, p. 655). Nesse sentido,

a formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim como trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento. (CANDAÚ, 1996, p.149)

Portanto, o processo formativo vai além do tempo reservado para uma equipe se encontrar: é uma construção coletiva de conhecimentos, em que, a partir de novos objetivos e reflexões, se buscam outros horizontes para o desenvolvimento de uma prática pedagógica diferenciada. Nessa mesma visão de Candau (1996), também Nóvoa (1992, p 25) afirma que “[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

Assim, no desenvolvimento dessa formação continuada é importante levar em consideração que

as representações, atitudes, motivação dos professores passam a ser vistas como fatores de capital importância a se considerar na implementação de mudanças e na produção de inovações na prática educativa. O protagonismo do professor passa a ser valorizado e a ocupar o centro das atenções e intenções nos projetos de formação continuada. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 202-203)

Tal formação se refere ao processo dinâmico de construção e reconstrução dos conhecimentos, valorizando as percepções daqueles que se encontram diretamente com o desenvolvimento do ensino e aprendizagem. Nesse cenário, ressalta-se a importância de o profissional docente estar preparado para atender de forma diferenciada aos variados contextos da sala de aula, pois

[...] os fenômenos relacionados à situação educativa ou ao ensino são da ordem dos acontecimentos. Uma aula, por exemplo, é um acontecimento de comunicação, que trata da fala, do gesto, de enunciados e da aprendizagem; assim, o alcance de seus objetivos educacionais depende não só do domínio do professor a respeito dos temas trabalhados, mas também do sentido que dá ao acontecimento que vive e partilha com diferentes participantes. (PENIN, 2008, p. 656)

Diante dos acontecimentos que Penin explicita, o educador conduzirá o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, não somente de acordo ao planejado antecipadamente, mas também segundo as situações emergenciais, pois ali se trabalha com vidas, com transições que requerem desse profissional ações que levem em consideração o contexto vivenciado.

Dentre as ações relevantes para um resultado considerável nas práticas pedagógicas, valoriza-se a relação entre os sujeitos, como, por exemplo: professor e aluno interagindo ativamente na produção do conhecimento; comunicação espontânea e livre entre os participantes, em que professores e alunos conseguem estar ao mesmo tempo em processo de ensino e aprendizagem coletiva; realização de atividades em

grupos; desenvolvimento de projetos integradores com a realidade externa ao espaço educativo; e abertura aos diferentes diálogos.

Para trilhar esse caminho que visa à produção do conhecimento, é necessário contribuir com o educador que dispõe de diferentes saberes construídos ao longo de toda uma vida de estudos e de experiências e propiciar ao professor autonomia no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, voz ativa em sua própria formação continuada. Com essa flexibilidade, o

[...] professor reflete sobre o que sabe, expressa o que sente e se posiciona quanto à sua concepção de sociedade, de homem, de educação, de universidade, de aluno e de docência, enfim, produz saberes acerca de seus processos de ensinar e das condições sociais concretas que condicionam suas próprias experiências. (FERNANDES; ZANCHE; KONARZEWSKI, 2006, p. 101)

Diante dessa atitude do professor é que os estudos continuados fazem a diferença no exercício da docência, pois propiciam o compartilhar de visões diferenciadas com respeito ao ensino e à aprendizagem e a integração, em seu fazer pedagógico, do (re) pensar e do refletir constantes. Para Schön (1992, p. 87), “[...] o desenvolvimento de uma prática reflexiva tem que integrar o contexto institucional”. Entretanto, Schön ressalta que “[...] os responsáveis escolares que queiram encorajarem os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem tentar criar espaços de liberdade tranquila onde a reflexão-na-ação seja possível” (p. 87).

As necessidades formativas caminham segundo as práticas pedagógicas e, para tanto, não há um campo específico para mudanças, pois “[...] elas se contrapõem a um modelo fechado e único de ensinar-aprender e inter-relacionam-se, dinamicamente, a elementos internos e externos da instituição, e entendemos, aqui, a docência como atividade contextualizada e múltipla” (SUANNO; DITTRICH; MAURA, 2013, p. 217).

O processo de mudanças, que, em muitos momentos, gera transformações significativas em uma unidade de ensino, pode alterar tanto as políticas públicas quanto o fazer pedagógico, por meio de formações continuadas, pois ele não acontece ali, unicamente: ele sobressai na sociedade, na medida em que encontra um ser criativo, com propósito de reorganizar uma ideia de forma a atender não apenas sua realidade, mas também a realidade social e comunitária (TORRE, 2008).

Para tanto, é imprescindível que essa formação seja crítica, contribuindo para o crescimento profissional e social; que valorize a voz docente, incentivando-o a ser

protagonista em seu processo formativo e a ter autonomia no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Assim, compreende-se que “[...] o docente, [...] necessita trabalhar em grupo, compartilhar dúvidas, contradições, problemas, êxitos, fracassos..., sobretudo aprender de si mesmo e com os demais” (COSTA, 2012, p. 139), pois se aprende muito mais em equipe do que isolado. E, diariamente, é “[...] necessário um novo pensar capaz de estabelecer relações, vital para se formar um todo, viável e visível tanto no nível global como no de cada ser humano em particular” (FURLANETTO, 2011, p. 126), pois, na formação continuada, é preciso (re)ver a cada dia novas possibilidades, novas formas, novos conhecimentos, que consigam atender não só ao ser formativo, como aos agentes que medeiam o processo formador.

Considerações finais

Os estudos sobre as mudanças paradigmáticas – de uma visão moderna à emancipatória com o olhar criativo – na formação continuada de professores na dimensão da Educação Básica ainda são incipientes. Entretanto, o pouco existente já incita discussões, pois a educação trabalha com seres vivos em constantes movimentos e modificações. Por essa razão, um processo educativo não pode estacionar no tempo, precisa evoluir de acordo com as mudanças da sociedade, do mundo.

Nessa percepção, a formação continuada de professores dentro do próprio espaço educativo, apresentada neste trabalho, ressalta a importância de ações reflexivas, coletivas e transformadoras serem (re) pensadas na prática pedagógica. Uma perspectiva que rompe com o paradigma de uma educação conservadora, reducionista, linear, fragmentada e regulatória, ao interligar as discussões teóricas – propiciadas pela formação continuada – à prática pedagógica, no desenvolvimento de atividades integradoras com grupos, projetos e diálogos abertos.

O rompimento paradigmático no contexto formativo propicia o desenvolvimento de uma formação com visão emancipatória, objetivando, a partir de seu próprio contexto educacional, desenvolver ações que valorizem os potenciais criativos e visando à produção do conhecimento e à transformação educativa. Uma concepção emancipatória fundamentada na perspectiva da criatividade, em que se busca a interligação do conhecimento, o predomínio das ações planejadas e executadas coletivamente,

valorizando tanto o discente e o docente quanto a instituição e toda a comunidade educativa.

É percebida como uma formação criativa, ao procurar desenvolver emancipatoriamente ações que primam pelo (re)pensar com liberdade, flexibilidade e consciência, tanto para si próprio quanto para o meio ambiental e social, a partir de sua realidade contemporânea. Além de priorizar uma educação com diálogo, respeito mútuo, construção coletiva e valorização dos diversos saberes. Entretanto, esse estudo abre-se a novas possibilidades formativas, novas concepções, uma vez que não é uma perspectiva fechada em si mesma, mas parte de uma contemporaneidade em transição.

Portanto, esta discussão propicia reflexões sobre as mudanças no processo formativo e nas práticas pedagógicas com um olhar do todo, que prepara o professor enquanto ser humano e profissional, desde o seu interior, como um ser pensante, e na coletividade, desenvolvendo uma educação em que os participantes percebam e vivam o foco emancipatório, desde a vida e em prol da vida, reconhecendo a importância de cotidianamente viver em formação, para que esses princípios não retrocedam.

Referências

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – *LDB N° 9394*. Brasília, 1996.

BROILO, Cecília Luiza; PEDROSO, Maísa Beltome; FRAGA, Evanilda Texeira. Os alunos parceiros: adesões e resistências às inovações no espaço de sala de aula. In: CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p. 109-125.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline de Medeiros Reali.; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Org.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.

COSTA, Graça dos Santos. Didática e formação continuada para a diversidade cultural: perspectivas e desafios. In: SUANNO, Marilza; RAJADELL, Núria. *Didática e formação de professores: perspectivas e inovações*. Goiânia: CEPED Publicações e PUC Goiás, 2012.

CUNHA, Maria Isabel da. Formação continuada. In: MOROSINI, Marília Costa; et. al. *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003, p.354-354.

_____. *O professor universitário na transição de paradigmas*. 2ª ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

_____. (Org.). *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa; ZANCHE, Beatriz Maria & KONARZEWSKI, Sheila Eskeff. Pedagogia universitária: refletindo sobre os impasses e desafios para a experiência inovadora. In: CUNHA, Maria Isabel da. (Org.) *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p. 97-125
- FURLANETTO, Ecleide Cunico. Formação e transdisciplinaridade: o encontro com a experiência. In: TORRE, Saturnino de la; ZWIREWICZ, Marlene & FURLANETTO, Ecleide Cunico. *Formação docente e pesquisa interdisciplinar: criar e inovar com outra consciência*. Blumenau: Nova Letra, 2011. p. 125-157
- FURTER, Pierre. *Educação permanente e desenvolvimento cultural*. Petrópolis: Vozes, 1974.
- GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (Coord.) *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, (Coleção questões da Nossa Época, v. 67), 2003.
- MARCELO GARCÍA, Carlos. *Formação de professores: para uma educação continuada*. Porto: Porto Editora, 1999.
- MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. 9ª Ed. Campinas, SP. Coleção Práxis, 1997.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MORAIS, Maria José da Silva. *Criatividade na formação continuada de professores do ensino fundamental: um desafio na contemporaneidade*. 2015. 181f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Tocantins. Palmas - TO, 2015.
- MOREIRA, Herivelto. A formação continuada do professor: as limitações dos modelos atuais: *Comunicações*, ano 10, n. 1, p. 123-133, jun, 2003.
- NÓVOA, António. Concepções e práticas da formação contínua dos professores; in: NÓVOA, António. (Org.). *Formação contínua de professores: realidade e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro. 1991.
- _____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 15-33.
- OLIVER, Carmen. A formação do professorado em didática: alguns argumentos para inovar. In: SUANNO, Marilza; RAJADELL, Núria. *Didática e formação de professores: perspectivas e inovações*. Goiânia: CEPED Publicações e PUC Goiás, 2012.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. Profissionalidade: o embate entre o concebido e o vivido. In: EGGERT, Edla. et al. (Org.). *Trajelórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

RAJADELL, Núria. A importância das estratégias didáticas em toda ação formativa. In: SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; et al (Org.). *Didática e formação de professores: perspectivas e inovações*. Goiânia: CEPED Publicações e PUC Goiás, 2012. p. 105-132.

SANTOS, Akiko; et al. Ensino integrado: justaposição ou articulação? In: SANTOS, Akiko; SOMMERMAN, Américo. (Org.). *Ensino disciplinar e transdisciplinar: uma coexistência necessária*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014. p. 67-126

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. (Coord.). *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; DITTRICH, Maria Glória; MAURA, Maria Antonia Pujol. (Org.). *Resiliência, criatividade e inovação: potencialidades transdisciplinares na educação*. Goiânia: UEG/Ed. América, 2013.

TEJADA, José. Inovação docente na universidade: alternativas na formação de professores. In: SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; et al. (Org.). *Didática e formação de professores: perspectivas e inovações*. Goiânia: CEPED Publicações e PUC Goiás, 2012. p. 59-78

TORRE, Saturnino de la. *Dialogando com a criatividade*. São Paulo: Madras, 2005.

_____. *Criatividade aplicada: recursos para uma formação criativa*. São Paulo: Madras, 2008.

_____. Adversidade e diversidade criadoras: desenvolvendo outra consciência. In: TORRE, Saturnino de la; ZWIEREWICZ, Marlene; FURLANETTO, Ecleide Cunico. *Formação docente e pesquisa interdisciplinar: criar e inovar com outra consciência*. Blumenau: Nova Letra, 2011. p. 47-74.

_____. Movimento de Escolas Criativas: fazendo parte da história de formação e transformação. In: ZWIEREWICZ, Marlene. (Coord.). *Criatividade e inovação no ensino superior: experiências latino-americanas e europeias em foco*. Blumenau: Nova Letra, 2013. p. 141-162

VEIGA Ilma Passos Alencastro. (Org.). *As dimensões do Projeto Político Pedagógico*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da Silva. (Org.). *A escola mudou. Que mude a formação de professores!* Campinas: Papirus, 2010.

ZWIEREWICZ, Marlene. Formação docente transdisciplinar na metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores – PCE. In: TORRE, Saturnino de la; ZWIEREWICZ, Marlene; FURLANETTO, Ecleide Cunico. *Formação docente e pesquisa interdisciplinar: criar e inovar com outra consciência*. Blumenau: Nova Letra, 2011. p. 141-158

Submetido em 21/03/2015, aprovado em 18/01/2017.