

IMPACTOS DA GESTÃO E DA FORMAÇÃO NA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: AUTONOMIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NOS ANOS INICIAIS

Maria Zenilda Costa

Doutora em Educação

Universidade Estadual do Ceará - maria.zenilda@uece.br

Resumo

O presente estudo tece reflexões em torno da relação entre as práticas de gestão e da formação na aprendizagem da docência. A questão central indaga ao professor que foi bolsista de pesquisa na graduação em Pedagogia, em que eventos da prática pedagógica consegue se perceber enquanto sujeito produtor de conhecimento. O objetivo da pesquisa buscou investigar os cenários da prática pedagógica nos anos iniciais, em relação com os aspectos da gestão, dos programas de formação e da pesquisa. Com base na pesquisa qualitativa, o estudo reuniu quatro professores dos anos iniciais para selecionar e refletir sobre cenas da sala de aula. Aprendizagem, políticas de gestão da formação e pesquisa constituíram categorias teóricas que nortearam a análise dos dados. Os resultados indicam que é preciso garantir tempos de aprendizagem em colaboração no sentido de ampliar a valorização da carreira docente.

Palavras-chave: Aprendizagem da docência. Políticas de gestão da formação. Autonomia.

1 Introdução

Atualmente observamos a gradativa diminuição do investimento nas universidades públicas no que diz respeito à formação inicial de professores dos anos iniciais em cursos de licenciatura, particularmente nos cursos de Pedagogia. Dentre as políticas de gestão da formação que frequentemente temos observado nos municípios do interior cearense, tem sido a oferta de cursos de Pedagogia em universidades públicas e particulares na modalidade “educação à distância” e aos finais de semana, desvinculados dos programas de pesquisa.

Mizukami et al. (2010) confirma que na América Latina, a formação inicial vem sendo cada vez mais desqualificada e substituída pela formação continuada, sendo que a maior parte do financiamento para a formação é destinado à capacitação em serviço, atrelado ao paradigma tecnicista. Nesse contexto, no qual as políticas de gestão exercem o papel de centralizador da formação docente pelo viés das avaliações externas, qual o lugar da autonomia docente? Existem espaços/tempos de aprendizagem da docência nos quais o professor se percebe enquanto sujeito ativo e produtor de conhecimentos? Qual o sentido da pesquisa no desenvolvimento profissional docente?

Neste sentido, o presente estudo buscou investigar os cenários da prática pedagógica nos anos iniciais, em relação com os aspectos da gestão, dos programas de formação e da pesquisa. Com base na pesquisa qualitativa (MINAYO, 2010), o estudo reuniu quatro professores dos anos

iniciais que tiveram formação em Pedagogia na universidade pública com experiência em prática de pesquisa enquanto bolsistas de iniciação científica e monitoria. Esses professores aceitaram o desafio de selecionar cenas da sala de aula nas quais identificassem práticas pedagógicas sob o domínio da gestão, da formação e outras ações motivadas pela sua autonomia; produzindo registros escritos de suas reflexões, destacando o papel de sua formação para a pesquisa nesse oblíquo panorama da prática educativa dos anos iniciais.

2 Desenvolvimento

O estudo de Demo considera que aprendizagem não é simplesmente transferência de informação (DEMO, 2006). No caso dos programas de formação docente, o próprio modelo da aula como repasse de conteúdo se apresenta como treinamento que desse modo não responde aos dilemas na sala de aula. A formação continuada como treinamento, tem sido disseminada entre os professores, concebida “sob várias formas: aperfeiçoamento; desafio a ser enfrentado; oportunidade de certificação; ampliação de horizontes; capacitação; momento significativo para a vida pessoal e profissional, dentre outros” (COSTA; LIMA; ALVES, 2012).

A pesquisa enquanto princípio formativo conforme preconiza Demo (2003, 2006), implica na conseqüente ampliação de espaços para mais aprendizagem e menos aula na perspectiva instrucionista. Um dos primeiros aspectos identificados nessa **política de gestão da formação docente** consiste nas “enormes diferenças entre exigências expressas por formuladores de políticas educacionais e condições de efetivação nas instâncias locais” (FARIAS; RABELO, 2009, p. 60). Em certos cenários, a implantação dessas metas externas se traduziu em retrocessos. A ausência dos professores como sujeitos que poderiam ser inseridos nos debates para composição das propostas de formação; os pacotes “despejados” nos sistemas de ensino e a falta de preparo desse grupo para realização dessas reformas são alguns aspectos identificados nessa conjuntura.

O Programa de Alfabetização na Idade Certa (**PAIC**) foi implantado pelo governo do Ceará em 2007 e ampliado em 2011. A formação continuada do PAIC seguiu o modelo instrucionista de repasse de uma “rotina” a ser seguida de modo linear. O **discurso da competência** toma corpo na formação docente, no qual “a lógica do ensino é substituída pela lógica do treinamento”. O professor é cobrado a desenvolver competências e habilidades para que o aluno aprenda o que está prescrito no currículo constituído pelos descritores das avaliações externas (BATISTA, 2005).

Com base o **conceito de ensino desvinculado da pesquisa**, ainda que haja uma busca pela concretização do ensino na perspectiva democrática e dialógica, a escola continua submetida ao

modelo bancário de educação, quando ensinar significa dizer, e aprender consiste em absorver. No tocante ao conceito de pesquisa como elemento essencial à formação e ao trabalho docente Pedro Demo (2003) tem sido referência na defesa da união entre pesquisa e trabalho docente, rompendo com a ideia do distanciamento entre o lugar da pesquisa e do ensino.

Conforme estudo de Lisita, Rosa e Lipovetsky (2012, p. 118) enquanto a pesquisa acadêmica se preocupa com a “acumulação de conhecimento”, a proposta de formar professores pesquisadores consiste em um “meio de produzir a autonomia do professor”. Ensaia a superação entre quem produz o conhecimento e quem mobiliza esse conhecimento a ser ensinado. O **Plano Nacional de Educação** aprovado para o período de 2014 a 2020 traz uma série de garantias para subverter essa norma do treinamento (BRASIL, 2014). Convém desenvolver uma permanente postura investigativa com os professores no sentido de observar os avanços e retrocessos do desenvolvimento profissional.

3 Resultados e discussão

Os dados evidenciaram os professores como sujeitos ativos na construção de conhecimentos práticos a respeito do impacto das normas da gestão e da formação continuada sobre a autonomia como reflexo de aprendizagem da docência. Os relatos dos professores sobre as cenas da sala de aula evidenciam que a postura de autonomia se mostra nas interações sobre o trabalho, servindo tanto para expandir os conhecimentos quanto para fazer uma avaliação da prática pedagógica.

Por outro lado os professores relataram que no dia a dia da sala de aula ocorre uma série de situações que são realizadas para atender às normas da gestão. Dentre essas normas, algumas interferiam no tempo pedagógico dos alunos, nem sempre de modo proveitoso. Essas intervenções mostram que a falta autonomia está também presente na gestão da escola, uma vez que a decisão inicial em relação a essas intervenções parte da Secretaria da Educação, corroborando o estudo de Farias e Rabelo (2009) sobre a reprodução das ações pelas equipes da gestão local, dependentes das políticas externas.

O ensino mecânico evidencia uma formação da mesma natureza. Os professores observam que vivenciam situações em que a formação consiste no treinamento para aplicação de um jogo em sala e a gestão da escola segue a sequencia de controle do professor na conformação com a execução da atividade. De acordo com Demo (2006, p. 64), “é preciso descolar o professor desse modelo reprodutivo para um perfil de eterno aprendiz, traduzido em uma aprendizagem dinâmica,

permanente, todo dia, toda hora, em qualquer tempo e lugar, como condição de vida e de sentido da vida”.

Tal como a gestão, as orientações da formação também são concebidas pelos professores como entrave ao desenvolvimento da autonomia na sala de aula. Por outro lado, é visto como ação necessária, para que haja um “norte”; uma estrutura curricular que oriente principalmente aqueles professores que estão iniciando a profissão docente.

A aprendizagem colaborativa, ao contrário, quando mescladas na formação continuada juntamente com o interesse do professor resulta na construção de conhecimentos práticos, o que corresponde ao que uma professora denominou de “práticas pedagógicas mais inovadoras”, sempre evidenciando, porém, as contradições da precarização das políticas de formação. Ao final de uma etapa de formação do PAIC, os professores esperam um retorno por parte dos formadores a respeito da produção de portfólios. Além dessa ausência de resposta às atividades realizadas, ocorreu, porém, que houve ainda mais redução da oferta dessa formação, com a participação apenas de um pequeno grupo de professores.

Observamos que na oferta de formação continuada enquanto modelo de treinamento, existem possibilidades da construção de conhecimento com os professores na produção de portfólios e conseqüente *feedback* por parte dos formadores. O estudo de Nascimento e Melo (2005) explicita, entretanto, que essas formações consistem na precarização da formação continuada que, assim como a formação inicial, gradativamente vem sofrendo redução de investimentos. Conseqüentemente, não há tempo suficiente para o desenvolvimento da postura investigativa que gera os espaços de autonomia na sala de aula.

A autonomia é construída no embate dos argumentos, quando o professor apreende os desafios como “oportunidades de aprendizagem”. A troca de saberes, os estudos e questionamentos que nascem dos problemas da sala de aula são características da postura investigativa que os professores constroem enquanto sujeitos do seu desenvolvimento profissional. A professora que foi bolsista de monitoria destaca a leitura e a busca de recursos didáticos para as aulas como formação para a pesquisa que incidiu na sua prática docente. Neste sentido, a natureza do ensino convida o professor a mobilizar diferentes saberes, tendo em vista construir um conhecimento específico, situado no contexto heterogêneo da sala de aula (TARDIF, 2002).

Os resultados desse estudo conduzem à compreensão de que a condição do professor constitui pensar a forma e o conteúdo do seu ofício. As reflexões sobre as cenas da sala de aula evidenciam que a variação do grau de autonomia oscila consideravelmente dependendo das

concepções que os setores da gestão, da formação e o próprio professor têm sobre a função dessa profissão no sistema educacional.

Os professores identificam a sua relativa autonomia: ora o professor age de acordo com as regras pré-estabelecidas. Em outro momento, o docente precisa forjar espaços e tempos para pensar e fazer com que os alunos pensem outros conteúdos, que não estão ali pré-determinados. O processo de criação da teoria prática constrói argumentos vinculados aos eventos em ação e são compartilhados entre pares. Por vezes não escapa ao conflito, ao dissenso, próprio da natureza de colaboração no labor docente. Ampliar as condições de autonomia do professor em contexto de aprendizagem colaborativa é condição para a valorização do magistério.

4 Considerações finais

A formação inicial para a pesquisa cumpre seu papel quando se enfatiza a formação do docente que questiona, investiga e reflete criticamente a realidade da prática pedagógica. Como a inserção nos projetos de pesquisa não é universalizada na formação inicial é urgente que a formação continuada cumpra seu papel de realmente continuar a insistir nas parcerias entre professores, formadores e pesquisadores, tendo em vista o permanente debate situado nas cenas da sala de aula. Existe a necessidade de construção de mais autonomia para o professor. E as políticas educacionais precisam pensar em meios que favoreçam o processo de formação dentro das próprias escolas; espaços por excelência de aprendizagem. É nela que estão os problemas e é dela que devem partir as propostas de solução.

O que está em jogo, porquanto, é o fortalecimento do que se concebe enquanto pesquisa que viabiliza a construção dos dispositivos de criação da docência na formação continuada que conceba o espaço de trabalho como lugar da produção de conhecimento. Os programas de formação até que são vistos pelos professores como ambiente em que é possível mobilizar as ferramentas da postura investigativa. É preciso, entretanto, garantir tempos de aprendizagem em colaboração pela constituição dos grupos de estudos por interesses. A investigação apresentou elementos que nos põe frente à expectativa quanto ao alcance das propostas presentes no Plano Nacional de Educação (2014 a 2020) para o desenvolvimento profissional que valorize a carreira docente e consequente manutenção e ampliação dos direitos já conquistados.



REFERÊNCIAS

BATISTA, Judenildes Guedes. O “consenso” e as inovações educacionais: as reformas que não tomam forma. In: ALBUQUERQUE, L. B. (Org.). **Currículos contemporâneos: formação, diversidade e identidades e, transição.** Fortaleza: Editora UFC, 2005. p. 193

COSTA, E. A. da S.; LIMA, M. S. L.; ALVES, F. C. A memória como elemento de (auto) formação docente. In: FARIAS, I. M. S. de; NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; CARVALHO, A. D. F. **Diálogos sobre formação de professores: olhares plurais.** Teresina: EDUFPI, 2012. p. 49

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

DEMO, Pedro. **Formação permanente e tecnologias educacionais.** Petrópolis: Vozes, 2006

FARIAS, I. M. S. de; RABELO, Clotenir Damasceno. Políticas de formação docente e gestão local: democratização dos processos decisórios? In: SALES, J. A. M. de; BARRETO, M. C.; FARIAS, I.M.S. de. (Org.). **Docência e formação de professores: novos olhares sobre temáticas contemporâneas.** Fortaleza: EdUECE, 2009. p. 59

LISITA, Verbena; ROSA, Dalva; LIPOVETSKY, Noêmia. Formação de professores e pesquisa: uma relação possível? In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** 12. ed. Campinas: Papyrus 2012. p. 107

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais).

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EDUSFCar, 2010. p. 203.

NASCIMENTO, Ilma Vera do; MELO, Maria Alice. Programas especiais de formação de professores: uma base sólida para a formação docente? In: ALBUQUERQUE, Luiz Botelho (Org.). **Currículos contemporâneos formação, diversidade e identidades em transição.** Fortaleza: Editora UFC, 2005. p. 230

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