

FORMAÇÃO? PARA QUÊ?

Érick Emanuel Teixeira da Silva¹
Nayara Tatianna Santos da Costa²
Kiara Tatianny Santos da Costa³

RESUMO

Este trabalho tem como interesse a observação de modelos de formação de professores para repensar práticas formativas em vigor e como é possível redirecionar as políticas de formação inicial e continuada no intuito de consolidar uma formação que esteja conectada a interesses e necessidades dos docentes e profissionais da educação que ali atuam. Para tanto, este texto tem como pressuposto que há uma lógica intencional e um contexto de influência na formulação de políticas no campo de formação de professores, no âmbito macro, micro e dos diversos agentes imbricados. Desse modo, tem como objetivo problematizar o conceito de formação e os modelos de formação em disputa no campo, a partir da noção de práxis em Freire, apoiado em autores como Nóvoa, Imbernón, entre outros, que discutem formação inicial e continuada como um processo permanente, uma construção associada à realidade vivenciada no cotidiano docente, que está aliada às práticas. Para tanto, se constitui enquanto um estudo bibliográfico e teórico, utilizando a análise de conteúdo categorial temática de Bardin como técnica de análise. Destaca-se a partir disso, que há ainda muito a se (re) pensar acerca dos conceitos e modelos de formação que ocupam lugar hegemônico nas políticas e práticas de formação de professores.

Palavras-chave: Formação de Professores, Políticas, Práxis.

INTRODUÇÃO

É nos processos formativos que se forjam as identidades docentes, que estão, em grande medida, vinculadas ao modo pelo qual se operam os modelos de formação promovidos e às concepções que subjazem estes modelos, trazendo em seu bojo um modo de perceber o contexto social e político que determina e delimita os contornos desenhados pelas políticas de formação de professores.

É por essa razão que não se pode separar a formação de seus condicionantes sociais, do contexto em que está inserida e do direcionamento dado pelas políticas educacionais para essa temática.

Nessa direção, cabe debruçar-se sobre os modelos formativos e sobre o conceito de formação em si, possibilitando uma reflexão acerca desses entrelaçamentos, no sentido de

¹ Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, erick.emanuel@estudante.ufcg.edu.br;

² Doutora em Educação, Professora Adjunta da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG/CES, nayara.tatianna@professor.ufcg.edu.br;

³ Doutora em Educação, Professora e Coordenadora da Unidade Acadêmica de Física e Matemática - UAFM, da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG/CES, kiaratatianny@professor.ufcg.edu.br;

questionar o papel que a educação e seus atores no processo de mudança social, e a priorização de certos modelos na condução dos processos formativos docentes, indagando sobre as influências que atuam sobre o campo da formação de professores.

METODOLOGIA

Este trabalho é resultado das reflexões realizadas no âmbito do Núcleo de Estudos em Educação, Políticas e Representações Sociais. No núcleo organizamos encontros, rodas de conversas e debates, além de alguns eventos para apresentações dos trabalhos desenvolvidos dentro de nossas linhas de pesquisa.

Para tanto, se constitui enquanto um estudo bibliográfico e teórico, utilizando a análise de conteúdo categorial temática de Bardin (2010) como técnica de análise. Destaca-se a partir disso, que há ainda muito a se (re) pensar acerca dos conceitos e modelos de formação que ocupam lugar hegemônico nas políticas e práticas de formação de professores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Um desenho de formação está associado a uma conjuntura a qual este faz parte, que sofre interferências dos direcionamentos postulados pelos organismos multilaterais, e outros atores no campo da formulação de políticas educacionais. Há que se notar que a Educação Básica tem assumido uma centralidade cada vez maior nas políticas formativas, contando com uma preocupação sobre a preparação dos professores para o desenvolvimento de competências alinhadas às necessidades de mundialização do capital, numa tendência fortemente utilitarista da formação e da solução dos problemas educacionais.

Problematizar o conceito e o tipo de formação implementada assume, nesse aspecto um caráter necessário na direção do exercício do desenvolvimento de um pensar crítico, para que a formação não se reduza a uma perspectiva uniformizante, desconectada da realidade e das demandas de professores, escolas e sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

O conceito de formação passa pelo formato e função de seus sujeitos e atores, que pode organizar-se em torno da figura de um “expert infalível”, que direciona o modelo de formação em torno de uma burocratização mercantilista da educação que quantifica a formação e não se traduz em mudança efetiva nas práticas e resultados dos processos formativos.

Esse enfoque na formação transmissora e uniforme, atende a que interesses? Serve a que intencionalidades? Corresponde a um modelo orientado por “[...] mais aprendizagem que ensino na formação”. (Imbernón, 2009, p.39).

É preciso transgredir esses limites na direção de uma formação mais politizada, com compromisso na liberdade das pessoas e não na dominação, tal como nos ensinou Paulo Freire.

Como esclarece Imbernón:

Isso abrange uma mudança radical da forma de pensar a formação [...] privilegia o comprometimento com uma formação orientada para um sujeito que tem capacidades de processamento da informação, análise e reflexão crítica, decisão racional, avaliação de processos e reformulação de projetos, tanto trabalhistas como sociais e educativos em seu contexto e com seus colegas. (2009, p.48).

Sobre o ambiente em que as demandas formativas devem nascer, Nóvoa sinaliza:

A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores. (2019, p.11)

A práxis remete à ideia de um conjunto de práticas situadas no contexto que visam a uma transformação da realidade. Pressupõe a existência e participação de professores reflexivos, a contextualização da formação, num movimento de ação-reflexão-ação, dirigidos por um diálogo crítico que fortalecem uma identidade coletiva docente.

A partir disso pode-se pôr em questão as concepções de educação e de docência postuladas pela política e suas normativas, desnudando a lógica que subjaz as propostas que são idealizadas e se materializam no âmbito das práticas educativas, possibilitando ainda sublinhar o trabalho docente como oposto à alienação e dominação, alinhando discurso e prática no sentido da problematização e mudança social.

No campo de formação de professores, há diferentes paradigmas que concorrem por posições hegemônicas no campo da formação de professores, e que orientam as práticas. Segundo Abreu e Landini (2005) podemos apontar três paradigmas ou modelos de formação docente: Baseados numa racionalidade técnica; numa racionalidade prática, e aqueles modelos baseados numa racionalidade crítica.

O Primeiro deles percebe o professor “[...] como um técnico, um especialista, que rigorosamente põe em prática as regras científicas e ou pedagógicas.” (Abreu e Landini, 2005, p.36). Enfatiza objetivos, habilidades sofisticadas e conhecimento técnico sobre métodos.

Essa racionalidade técnica foi a que perdurou por muito tempo e influenciou os processos formativos. Ela desdobra-se em três outros modelos que podem ser identificados como modelos de habilidades comportamentais, de transmissão e acadêmico tradicional.

Já na racionalidade prática, temos um julgamento profissional guiado por critérios baseados na experiência e aprendizagem, enfatiza a autonomia docente e demandas advindas das situações práticas, sendo dela decorrentes três perspectivas: humanística, do ensino como ofício e orientado pela pesquisa. Mas nesse âmbito, a crítica que se estabelece é a de que a pesquisa-ação é cooptada pela racionalidade técnica, na qual os organismos multilaterais apropriam-se do discurso da racionalidade prática.

Finalmente, quanto à racionalidade crítica, temos uma perspectiva historicamente localizada, cuja atividade social é intrinsecamente política e problematizadora, se projetando uma visão do futuro que se deseja construir. Contando com o professor como uma figura crítica na atividade de pesquisa, que é orientada na e para a educação, não sobre. E que a auto-reflexão crítica é realizada a partir das comunidades de pesquisa no ensino, no currículo, e organização da escola; desenvolvendo a compreensão dos contextos, a conversão da experiência em discurso e a reconfiguração da prática. São decorrentes dessa racionalidade as perspectivas sócio reconstrucionista, emancipatório ou transgressivo e ecológico crítico. Nestas, a pesquisa ação implica num meio de interromper desigualdades e facilitar o processo de transformação social.

Em função de cada um desses modelos apontados, há diferentes finalidades assumidas a partir da propositura de um certo modelo de formação, condicionando o olhar sobre as realidades. Na racionalidade técnica a formação é reduzida à concepção instrumental, na racionalidade prática a concepção passa a ser mais interpretativa e dentro de um modelo de formação baseado na racionalidade crítica, o olhar sobre a realidade passa a ter uma visão política, que assegura um processo mútuo para estudantes e professores questionarem o conhecimento, o poder e as condições ali envolvidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em consideração sobre a formação docente atual temos que fazer suposições inicialmente sobre o “futuro dos docentes” e se talvez haverá um futuro para estes. Ainda complementa sobre que não previram os avanços tecnológicos, do século XXI, e desse modo, também não teríamos como antecipar, já que só podemos nos basear no que conhecemos. E

que, sendo assim, o melhor a se fazer é (re)pensar as orientações para a formação de professores, para mudar a curto prazo o que pode ser efetuado, já que serão os próximos formados que formarão os outros e assim sucessivamente.

Sobre a sociedade contemporânea, a escola e o papel do professor, as finalidades de cada um na Educação estão interligadas. Quando pensamos na formação dos docentes não seria possível formá-los sem fazer escolhas ideológicas. E seria isso que determina os outros papéis. Infelizmente, há um abismo entre os saberes fundamentais que a escola deveria ter a missão de ensinar e sobre quem estabelece o que deve ser ensinado, ou seja, as relações de força. Uma vez que a Educação é uma questão nacional. E tanto a questão de ensino quanto a de formação de professores é íntima de cada país. O docente deve ter duas posturas fundamentais: a prática reflexiva e a implicação crítica; porque estamos em uma sociedade em transformação e precisamos inovar. Além de que precisa-se que os professores se envolvam nos debates políticos que compreendem a Educação, pois “a qualidade de uma formação depende, sobretudo, de sua concepção”, como afirma Perrenoud (2002).

A formação de professores é, sem dúvidas, uma das que menos levam em conta as observações empíricas metódicas sobre as práticas, no qual nos cursos de formação a visão predominante é a prescritiva. E, para fazer essas práticas evoluírem, é importante descrever as condições e as limitações do trabalho real dos professores. Diante disso, aparecem às reformas escolares, e com elas só há fracassos mediante a enorme diferença entre o que é prescrito e o que realmente pode ser colocado em prática. E na formação inicial deve ser contemplada a pesquisa sobre as práticas, visando também uma imagem realista dos problemas que serão enfrentados. Dado que muitos alunos que desejam se tornar professores têm a ideia errônea de que basta somente ter o conhecimento específico, e na realidade ainda haverão adversidades colocadas pelos próprios alunos e que pode tornar ainda mais difícil a adaptação da questão do ensino (professor e aluno) em classe.

Também é colocado à vista competências, para identificar os saberes e algumas capacidades inerentes ao docente que devem ser adquiridas. Muitas dessas competências só podem ser assimiladas na hora da prática, ou até mesmo antes e depois dela, pensando primeiramente nos alunos, pois a aprendizagem se faz por meio deles. Então o que é de respeito individual ao aluno, o comportamento em sala de aula, o desejo de aprender, a vida fora da escola se é laboral, ao que corresponde ao conhecimento de mundo e a relação com o conhecimento específico de cada um... muitas situações que devem ser colocadas em pauta para discussão. E muitos são os outros aportes de situações que devem ser postas a observação.

REFERÊNCIAS

- ABREU, B. de Moura C., LANDINI, Regina, S. **A formação de professores e profissionalidade docente no quadro da mundialização do capital.** *Revista Chão Da Escola*, 4(4), 13–18. 2005.
- BALL, Stephen. **Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa.** *Revista Educação e realidade*, vol 35. N.2, 2010
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal, Edições 70, Ltda, 2010.
- BRASIL. **Constituição da república Federativa do Brasil.** Senado Federal, 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em 12 Maio de 2020.
- _____. Ministério da Educação. **Lei nº9394/96 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação Nacional. Diário oficial da União, Brasília: Casa Civil da Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em 12 Maio de 2020.
- _____. **Plano Nacional de Educação.** Lei 13005/2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm> Acesso em 12 Maio de 2020.
- _____. **Emenda Constitucional 95/2016.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm Acesso em 12 Maio de 2020.
- DOURADO, Luiz Fernandes e OLIVEIRA, João Ferreira de. **A qualidade da Educação: Perspectivas e desafios.** *Cad. Cedes*, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: ,<http://www.cedes.unicamp.br>.>
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 14. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- _____. **Política e Educação.** 2.ed. São Paulo, Cortez, 1995.
- _____. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias.** 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola.** *Revista Educação e realidade*, Porto Alegre, v.44, n 3, 2019.
- PERRENOUD, P. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SILVA, Maria Abádia da. **Qualidade social da Educação pública: algumas aproximações.** *Caderno cedes*, Campinas, v.29, n.78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200005. Acesso em 2 fev 2017.



SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da et. Al. **Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente.** IX Congresso Nacional de Educação EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR. 26 a 29 outubro 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

ZANLORENSE, M. J. **Mapeamento sobre as atuais políticas para formação de professores no estado do Paraná.** Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, n. 16, 2017.