

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E AS (IM)POSSIBILIDADES DE TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Gizele Fonseca Damasceno¹
Ana Flávia Tavares de Melo²

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo fomentar uma discussão sobre a formação continuada de professores e as possibilidades de transformação da prática pedagógica. Para tanto, apresentamos uma das possibilidades de formação continuada o – Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – que é uma proposta a nível nacional para que o professor possa ter subsídios para complementar a sua prática pedagógica. Entretanto, buscamos uma reflexão à luz de autores como Libânio o que possibilitou perceber nuances que, aparentemente impedem uma reflexão dessa prática e avanços significativos nas discussões.

Palavras-chave: PNAIC, prática pedagógica, formação continuada

CONTINUING TRAINING OF TEACHERS AND (IM) POSSIBILITIES FOR TRANSFORMING PEDAGOGICAL PRACTICE

ABSTRACT

This work aims to goal a discussion about the continued training of teachers and the possibilities of transformation of pedagogical practice. To this end, we present one of the possibilities of continuing education the – National Literacy Plan at the Right Age (PNAIC) – which is a proposal at national level so that the teacher can have subsidies to complement his pedagogical practice. However, we seek a reflection in the light of authors how the Libanio, which made it possible to perceive levels that prevents a reflection of this practice and significant advances in discussions.

Keywords: PNAIC, pedagogical practice, continuing education

Recebido em 26 de novembro de 2021. Aprovado em 17 de dezembro de 2021.

¹ Pedagoga efetiva da SME- Goiânia, Mestra em Educação/UFG. E-mail pedagogagizele@gmail.com

² Licenciada em Educação Física efetiva da SME - Goiânia, Mestra em Educação/UFG. E-mail prof.anafaviatm@gmail.com

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores é necessária, porque pode contribuir para a práxis pedagógica. Deste modo, está previsto na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) - Lei 9.394/96 que os professores possuem o direito a realizar cursos de formação continuada que deverão contemplar temáticas relacionadas às práticas pedagógicas de acordo com cada fase do ensino. O texto da referida Lei, ainda versa sobre o tempo de implantação, realização e conclusão para que seja possível um processo de ensino-aprendizagem significativo para os docentes. Como podemos contatar nesse excerto da LDB “III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”. (BRASIL, 2018, p. 37 a 38).

Nessa perspectiva houve uma crescente na promoção de políticas educacionais direcionadas para a formação de professores com uma ênfase para os professores da Educação Básica. Assim, neste contexto da Lei 9.394/96 e diante da necessidade de lapidação do processo de ensino-aprendizagem é que surge a proposta da formação continuada intitulada de Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Assim, talvez, devido as transformações tecnológicas e à necessidade de otimização do tempo, a realização do PNAIC ocorre em um formato efêmero e desconsidera qualquer E-mail prof.anaflaviatm@gmail.com variável específica de cada realidade. E se dissimula como conhecimento verdadeiro e imutável e dispensa o pensar e o refletir, ou seja, não proporciona de fato uma práxis pedagógica.

A formação continuada e as (im)possibilidades de reflexão no PNAIC

A realização do trabalho docente na escola pode proporcionar, aos atentos, uma escuta dos diálogos pedagógicos daqueles que compõem o processo de ensino e aprendizagem. Conversas e relatos, muitas vezes, carregados de conceitos e pré-conceitos com relação às teorias e às práticas adotadas no interior da escola, são disseminados ao senso e contrassenso “na sala dos professores”, ou melhor, nos espaços de encontro entre docentes. Espaços de troca de experiência, de informação (e por que não? De formação).

O que se tem observado no cenário educacional nos últimos anos, é a presença de políticas educacionais voltadas para a formação de professores, especialmente direcionadas para professores da Educação Básica. Como exemplo, podemos citar o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). De abrangência nacional, que surgiu em 2012 com o propósito de garantir o direito à alfabetização das crianças até o final do primeiro ciclo de alfabetização, seguido depois de formações de professores para atender às demandas colocadas pela BNCC, com documentos e orientações para sua implantação.

Nas falas de alguns colegas, apreendidas informalmente, as formações se deram de forma repetitiva, maçante e não apresentavam “nada de novo”. E esse discurso ecoava na escola. Do lugar no qual, enquanto professoras, estamos inseridas cotidianamente e, do qual podemos falar com propriedade. Tanto no que compreende o discurso dos professores, quanto na realização de sua prática pedagógica. Com encontros presenciais, no horário de trabalho, material estruturado e acompanhamento de tutores via plataforma moodle (no caso do PNAIC) ou acompanhamento pelos coordenadores e gestores educacionais (no caso da BNCC), as formações foram retomadas no primeiro semestre de 2018. As queixas principais, e que puderam ser observadas em rodas de conversas em diferentes espaços da escola, giravam em torno da organização desses processos formativos.

As políticas de formação continuada de professores têm se justificado mediante um discurso de que a formação acadêmica do professor estaria centrada no campo teórico, conteudista e se localizaria distante das demandas da escola e da sociedade. Mas, tal discurso

desqualifica tanto a formação universitária, quanto a experiência prática do professor, ao desconsiderar a relação teoria e prática e propor mudanças teóricas e metodológicas no trabalho docente.

Nesse contexto, surgem políticas educacionais voltadas para a formação de professores, capazes de atender às demandas do mercado, acontecendo em tempo reduzido, com baixo custo e a fim de proporcionar o domínio de novas técnicas de ensino e aprendizagem, consonantes com a implementação da Base. Diante dessas demandas, muitos cursos de formação de professores passam a oferecer, na lógica de mercado, docentes formados em curto espaço de tempo, com conhecimentos reduzidos à informação, com domínio das novas tecnologias e tantos outros instrumentos que deveriam garantir o “domínio da sala de aula” e dos resultados do processo de ensino e aprendizagem.

As transformações sociais, tecnológicas e de mercado levam à necessidade de profissionais mais capacitados e que dominem a tecnologia, e seria ingenuidade pensar em uma educação que não fosse tocada por tais mudanças. Mas, no que se refere ao conteúdo científico, os avanços tecnológicos, a formação em curto espaço de tempo não permite a maturação do conhecimento, o reduzindo à mera informação.

Rápida, de baixo custo, no formato de uma lógica confortável a todos, invariável diante de qualquer diversidade de contexto, se traveste em forma de conhecimento verdadeiro e imutável. Dispensa o pensar e o refletir. A formação do professor fica, assim, restrita à informação. Num processo de formação que acontece nestes moldes, podendo se dar em qualquer contexto, com material fixo, tem-se como pressuposto que os professores desconhecem aspectos do fazer pedagógico que possam garantir o “sucesso” de seus alunos no processo de aprendizagem, em especial de alfabetização.

Se por um lado, revive-se a crença de que a formação continuada pode transformar o processo educativo positivamente, por outro, e bem, ao contrário, ocorre uma formação superficial e, que não possibilita uma ação reflexiva entre teoria e prática. Como o ponto de partida é o preconceito de que o professor “não sabe” há apresentação de fragmentos teóricos, que por serem apenas parte de um todo complexo, não possibilita a reflexão e, mesmo a visualização de contradições.

A apresentação de slides com fragmentos teóricos, de vários autores, de forma rápida e superficial, mesclada à leitura de fragmentos de documentos, se centra no campo da informação e passa longe o da formação continuada. Desconsidera-se, assim, a formação inicial do professor à medida em que não há avanços nas discussões, mas, apenas repetições de fragmentos de afirmações teóricas e de fontes documentais, de forma maçante e não reflexiva. Talvez, formar professores nesses “moldes” seja relativamente fácil. E, ao que parece, é o que tem sido feito nos programas de formação continuada oferecidos aos professores em âmbito nacional. Com material estruturado, monitoramento por avaliações sistemáticas, orientação de planejamentos e registros, quadro de monitoramento do conteúdo e da metodologia aplicada; o foco se dá, por meio da avaliação, no controle do trabalho docente.

Políticas educacionais direcionadas para a formação docente acontecem porque são socialmente percebidas como necessárias. Seja para a garantia de direitos de aprendizagem, seja para a melhoria dos resultados nas avaliações nacionais, como a ANA. Que ao avaliar o desempenho dos alunos, de forma padronizada e desconsiderando a diversidade do ensino no país, no que corresponde a alfabetização, acaba por colocar no professor a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso de seus alunos. Supondo, portanto, que os resultados das avaliações nacionais se referem diretamente ao trabalho docente, fica evidente que o professor, em caso de fracasso ou, resultado insatisfatório por parte de seus alunos no processo avaliativo, necessita rever suas teorias e métodos de ensino, suas metodologias de trabalho.

No que se refere ao novo Plano Nacional de Educação (2014-2024) essa mesma lógica se dissemina, mas, agora mais fortemente ligada a uma ideologia empresarial, de uma lógica de qualidade que pode ser aferida por testes em larga escala. segundo Saviani (2019):

Isso fica evidente no destaque que se deu à meta sete, com 36 estratégias, exatamente a meta que trata da avaliação por parâmetros nacionais (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEb) e internacionais (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes-PISA) como referência para a Provinha Brasil, Prova Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que vêm regendo a prática pedagógica de todas as escolas do país (SAVIANI, 2019. p. 345)

Diante de resultados insatisfatórios das avaliações quantitativas realizadas em âmbito nacional, somos levados, em um primeiro momento, a concluir que há um “déficit” na formação docente. Sendo necessários, portanto, momentos de formação continuada. Formação essa que é contínua e, logo deve acontecer periodicamente. Porém, o que não nos conforta é a impressão de que sempre falta algo a mais, na estrutura de base do trabalho pedagógico, que o professor “deva saber”. Trata-se de uma construção histórica da imagem do professor, que mesmo ao cumprir tudo aquilo que lhe é determinado, não consegue ensinar com êxito conteúdos mínimos, bem como o ensino da leitura e da escrita.

Obviamente, ao compreender o trabalho docente como histórico-social e dialético, não podemos dispensar a formação continuada como um caminho para o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem. Aliás, talvez, um dos únicos caminhos possíveis para a transformação do fazer pedagógico está na constante formação do professor, mediante a reflexão sistemática entre teoria e prática. Não porque ele, o professor, “não saiba” as bases nas quais deve se sustentar o fazer pedagógico, mas, por compreender que essa prática pedagógica necessita de constante reflexão. Pensando o tema dentro da concepção histórico-cultural de Vygotsky, é possível concordar que “(...) as práticas formativas devem pautar suas situações de aprendizagem tomando como referência as experiências vivenciadas pelos docentes no seu cotidiano (...)” (ALVES, 2013 p. 160).

Mas, ao contrário de uma formação que leve o professor a avaliar sua prática e repensar caminhos para o fazer pedagógico, por meio da relação teoria e prática, cria-se, com formações de bases inconsistentes, um ciclo vicioso na formação docente. Formação inicial, aligeirada, que não propõe a construção de conhecimento por meio da relação teoria e prática, e formação continuada desconexa, pois desconsidera os conhecimentos prévios dos docentes e suas experiências, bem como sua relação com as teorias que delimitam seu campo de conhecimento, exigência de mais formação.

A LDB 9.394/96 define que a formação dos professores que atuam na educação Básica deve se dar em cursos superiores de licenciatura e, se fazer por meio de associação entre teoria e prática:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 1996).

Ao que parece as formações continuadas oferecidas têm como ponto de partida, o professor que “não sabe” e que, se sabe, “sabe pouco” e precisa saber mais, para formar melhor. Uma formação continuada para professores que parece não fazer sentido para quem

a recebe. Pois, desconsidera a formação inicial, recebida nas universidades, e as práticas e experiências dos docentes, em diversos contextos sociais, políticos e econômicos.

O professor, que pensava estar seguro e assentado em bases conceituais oferecidas pela universidade, se percebe diante da seguinte situação: seu saber, seus métodos e suas técnicas de ensino estão ultrapassados, não importa se formado há dez, cinco ou dois anos atrás, há algo de errado na forma pela qual está ensinando seus alunos, pois, seus resultados nas avaliações nacionais não são positivos. Nessa busca por uma formação continuada, que supra tais “déficits”, existe uma relação entre as expectativas pessoais do profissional que a recebe e as expectativas coletivas quanto à formação desse profissional. De um lado o docente cria expectativas de crescimento pessoal e profissional, enquanto de outro, a expectativa coletiva de sua formação gira em torno da garantia de um bom desempenho profissional e do bom resultado no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Segundo Libâneo (2015), às concepções de professor pesquisador, investigador, reflexivo e intelectual crítico, se propagaram no país, influenciando as políticas e programas de formação docente nas últimas décadas. Caberia então aqui perguntar: As formações continuadas oferecidas, nos moldes como têm sido apresentadas, tanto no PNAIC quanto na implementação da Base, garantem a formação desse tipo de profissional? É possível falar, nesse sentido, em uma formação crítica, reflexiva e que leve o professor a pensar a relação teoria e prática de forma a transformar a realidade na qual atua? Não propomos aqui responder a tais questionamentos, mas, consideramos importante colocá-los como possibilidades para pensar a formação continuada dos professores. Uma análise crítica das políticas educacionais, do lugar no qual ela acontece, a prática da formação docente, em seus diversos momentos de formação, seja em instituições de ensino superior, seja em loco, pode nos dar uma aproximação mais clara da realização ou não, dos objetivos propostos para a formação.

Reunir para uma formação professores assentados em suas cadeiras em semicírculo, não garante, por si só, o diálogo entre os participantes. A utilização de tecnologias, como plataformas digitais, data show e tantos outros aparatos tecnológicos, não garantem a atenção e a aprendizagem de novos conhecimentos, que possam possibilitar a transformação do fazer pedagógico.

Uma ação formativa que muitas vezes não é qualitativamente reconhecida por aqueles que dela participam, está descolada da práxis educativa. Está à margem dela. Em um monólogo no qual somente falam os documentos oficiais, o material tecnicamente elaborado como um manual, contendo o que há de mais “novo” na prateleira de metodologias de ensino e que prometem eficácia, sem exigir a devida reflexão. Reforçam a promessa da garantia de bons resultados no processo de ensino e aprendizagem, com o uso da técnica e do material adequados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fundamentada nas discussões suscitadas neste artigo percebemos que a formação continuada precisa acontecer em contexto. Compreendemos aqui, contexto não só como o ambiente da escola, mas como um espaço de escuta das experiências dos docentes. Uma escuta pedagógica dos muitos atos formativos, que acontecem em diferentes realidades educacionais, na diversidade, rompendo com o mecanicismo. A formação continuada deve permitir a interação e a reflexão por parte dos sujeitos do processo, possibilitando ao professor desenvolver a atenção e construir novos conhecimentos.

Todavia, não se trata mais uma vez, de colocar o problema nas mãos dos professores, ou exigir-lhes uma postura imediatamente crítica. Ao contrário, é emprestar-lhes a teorização necessária para a reflexão da prática. É propiciar os instrumentos adequados para o

enfrentamento dos problemas cotidianos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Dar espaço para a reflexão, o estudo por parte dos docentes. E não os penalizar ou rotulá-los. Uma formação que se preze, deve partir do pressuposto de que os professores sempre sabem algo. E é partindo desse saber que se deve iniciar o diálogo. Nesse sentido, a formação continuada deve acontecer em contexto, por um olhar do próprio professor sobre sua prática docente. Contexto que é particular para cada profissional.

Assim, a construção do conhecimento poderá se dar em coletivo, de forma que o desenvolvimento e a aprendizagem aconteçam por um processo de internalização dos saberes construídos pelos docentes, em suas interações uns com os outros. Nesse processo os conhecimentos são socializados e podem ser ressignificados pelos sujeitos. Logo, é preciso repensar a formação continuada de professores ou propor uma formação que leve à reflexão da realidade e a busca de soluções para problemas comuns dentro de um contexto específico. Formação na qual os professores são os atores principais. Um ato transformador de reconhecimento e pertença, de apropriação de conhecimentos, práxis e transformação dos processos de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Lynn. **Aprendizagem em Rede e formação docente: trilhando caminhos para a autonomia, a colaboração e a cooperação**. In: Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. Veiga, Ilma Passos A. (Org.) 2ª ed. Papirus Editora. Campinas, SP, 2012.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL**. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em 17/05/2021. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>>. Acesso em maio de 2021.
- _____. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
- LIBÂNEO, José Carlos. **Formação de Professores e Didática para o Desenvolvimento humano**. Educação & Realidade, Porto Alegre, Ahead of print, 2015.
- MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulinho José (Org.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.
- SAVIANI, Demerval. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024) por uma outra política educacional**. 5ª edição rev. e ampliada. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2016.