



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

17678 - Resumo Expandido - Trabalho - XXVII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – Reunião Científica Regional – ANPEd Nordeste (2024)

ISSN: 2595-7945

GT08 - Formação de Professores

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM PETROLINA-PE: CONCEPÇÕES E PRÁTICA DE UMA POLÍTICA EM CONSTRUÇÃO

Maurício Pereira Barros - UFS - Universidade Federal de Sergipe

Agência e/ou Instituição Financiadora: CNPq

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM PETROLINA-PE: CONCEPÇÕES E PRÁTICA DE UMA POLÍTICA EM CONSTRUÇÃO

1 INTRODUÇÃO

Ao analisar as políticas educacionais implementadas na década de 1990, percebemos que nos últimos anos a formação continuada teve seu raio de alcance no contexto educacional ampliado, superando as experiências isoladas e assumindo caráter de política pública, sobretudo, com seu reconhecimento pela LDB 9394/96, na qual é tomada como componente da valorização do magistério e direito do profissional da educação. Soma-se a isso a importância que a formação continuada assumiu no discurso sobre a melhoria da qualidade do ensino. A articulação desses fatores passou a exigir dos sistemas de ensino a efetivação de políticas que concorressem para a implementação e o desenvolvimento de ações e/ou programas de formação continuada para os professores da Educação Básica.

Com base nessa perspectiva, o Ministério da Educação (MEC) e os sistemas de ensino estadual e municipal têm-se dedicado a elaborar e implementar um conjunto de medidas que resultaram na criação de dispositivos institucionais e legais, assim como de políticas de financiamento^[1], com o objetivo de ampliar e intensificar uma agenda de formação continuada para o professor da Educação Básica.

Mister pontuar, que a proposta tem como objetivo analisar as concepções de formação continuada que orientaram a política de formação docente da Secretaria Municipal de Educação Cultura e Esporte (SMECE) do Município de Petrolina – PE, a organização e produção das práticas formativas, configuradas a partir de tais concepções. Objetiva-se a isso, analisar as concepções de formação continuada subjacentes aos modelos teóricos de formação de professores, destacando seus estruturantes, suas contribuições e limites na formação docente; Identificar os fatores que concorreram para elaboração das políticas de formação continuada, para conhecer as finalidades, os pressupostos teóricos e os princípios subjacentes à concepção de formação do professor que norteia essas políticas; Conhecer as concepções de formação continuada da SMECE e os pressupostos teórico-metodológicos que concorreram para a organização das práticas formativas; Dimencionar as condições objetivas (materiais e institucionais) que possibilitaram a produção das práticas de formação continuada da SMECE.

Nesse processo, as políticas de formação continuada apareceram no cenário educacional com diferentes matrizes teóricas, dependendo da lógica que as orientava, seja ela acadêmica, instrumental, economicista/mercadológica e de desenvolvimento profissional. Essas matrizes teóricas, por sua vez, configuram determinados modelos de formação e perfil de professor que trouxeram implicações para a formação e o trabalho docente. Partimos do entendimento que a formação continuada, ao se constituir como política e prática de formação de professores, expressa uma ação intencional, com objetivos e metas a serem alcançados, os quais se materializam por meio da prática pedagógica.

Nesse sentido, indagamos: Que concepções de formação continuada norteiam a política de formação docente da SMECE no período de 2014 a 2024? Que práticas de formação continuada foram configuradas a partir dessas concepções e como se deu a organização e a produção de tais práticas?.

Assim sendo, expressa finalidades e princípios construídos por instituições e atores sociais motivados por interesses políticos e pedagógicos subjacentes a um determinado contexto socioeducacional. Daí a necessidade de compreendermos que interesses têm norteado e/ou nortearam suas políticas. Deve-se igualmente discutir o conteúdo dessas políticas, na medida em que ela imprime uma determinada concepção de formação de professor, que se corporifica nas práticas

formativas e no trabalho docente. Reside aqui a compreensão de que a formação, enquanto política e prática formadora apresenta princípios, finalidades e pressupostos teóricos que são manifestados na dinâmica de organização e materialização das práticas formativas.

Em termos de relevância social, o presente tema adquire importância no sentido que a formação continuada de professores se torna uma importante estratégia para contribuir com o processo de formação e oportuniza aprendizados referentes às metodologias educacionais, bem como aos procedimentos obtidos para as práticas desenvolvidas em sala de aula e em sociedade.

A formação continuada é um processo profissionalizante do professor, voltado ao aperfeiçoamento dos seus saberes necessários para a sala de aula, tornando-o capaz de oferecer a qualidade de ensino esperada. Trata-se de um processo de capacitação contínua e de profissionalização das equipes, atualizando e ampliando seus saberes e alinhando-as às novidades e oportunidades de melhorias para uma educação ainda mais eficiente e relevante.

Assim, participar da educação continuada não se trata apenas de atender às demandas do mercado de trabalho; também desempenha um papel crucial na realização pessoal. Aprender coisas novas, adquirir conhecimento e alcançar metas pessoais contribuem para um sentimento de realização e satisfação no trabalho.

O percurso metodológico tecido na construção desta pesquisa, inicialmente, destacamos os elementos teórico-metodológicos que justificam nossa opção pelo enfoque da pesquisa de campo, matizados por uma abordagem qualitativa com aspectos de entrevistas semiestruturada. Esse tipo de entrevista consiste em um modelo de entrevista flexível, ou seja, ela possui um roteiro prévio, mas abre espaço para que o candidato/a e entrevistador/a façam perguntas fora do que havia sido planejado. Trata-se de um tipo de pesquisa mais espontânea do que as demais costumeiramente utilizadas.

Com base nessa discussão, descrevemos o processo de construção da pesquisa empírica, destacando o campo, os sujeitos, as técnicas e os procedimentos utilizados na coleta das informações e no tratamento dos dados. Vale ressaltar que na primeira fase da pesquisa, realizaremos um estudo exploratório que favorecerá a delimitação do objeto de estudo, a aproximação com o campo, à definição dos sujeitos e dos procedimentos de pesquisa. Considerando que este processo seja riquíssimo no encaminhamento da segunda fase da investigação, aproveitamos para apresentá-lo como parte integrante da metodologia.

Num esforço de tentar compreender as mudanças ocorridas na gestão educacional durante o período macro de 2014-2024, sem se valer de uma análise

comparativa, haja vista que este não é nosso propósito, fomos buscando evidenciar as mudanças, considerando as demandas postas para a rede, em contextos sócio-políticos diferenciados. Com isso, queremos dizer que os encaminhamentos dados à condução da proposta político-pedagógica da rede refletiram, de certo modo, no clima de discussão, de confronto de ideias e de reflexão sobre o papel da escola, considerando-se as necessidades de construção e afirmação de um projeto alternativo de educação.

Em síntese, a pesquisa tem a ver com a questão do inacabamento do homem e do conhecimento (FREIRE, 1996) e estes, por sua vez, estão relacionados com as constantes transformações processadas na realidade. Nessa mesma direção, destacamos as ideias de Minayo (1994), para quem a pesquisa é uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente de aproximação da realidade e do próprio homem.

Desse ponto de vista, compartilhamos com Minayo(1994) a ideia de que a construção do conhecimento, por meio da atividade de pesquisa, é uma tarefa humana, histórica, solidária, complexa, aproximativa, descontínua e inacabada, o que também diz respeito à própria construção do sujeito. Trata-se de um processo de transformação do conhecimento, onde o pesquisador, em contato com a realidade, depara-se com diversas fontes de conhecimentos, que iluminam o objeto de estudo, sob a ótica de diferentes olhares e, por conseguinte, ajuda uma melhor delimitação do problema, dos objetivos de pesquisa e das opções metodológicas.

Com base nessas premissas, destacamos que a opção teórico-metodológica deste estudo está assentada em duas ideias que consideramos fundamentais para elaborarmos nosso plano de pesquisa.^[2] A primeira ideia relaciona-se com a postura epistemológica e política na qual nos apoiaremos para encaminhar nossa investigação no enfoque crítico- dialético. A segunda diz respeito à opção que faremos por uma abordagem metodológica que fosse capaz de captar a ação dos sujeitos e os processos responsáveis pela produção da formação continuada como política e prática formadora de professores.

Assim, após a coleta de dados será feita a organização, tabulação e análise dos mesmos, que privilegiará de forma significativa aspectos que deem conta da totalidade do objeto pesquisado em suas múltiplas dimensões. A análise e interpretação dos dados obtidos serão feitas a partir dos resultados colhidos e definidos de acordo com as entrevistas aplicadas. Os dados serão analisados qualitativamente, visando obter a descrição significativa do conteúdo.

A tessitura desse processo nos colocará a necessidade de trabalharmos com dois grupos de sujeitos, os gestores(3) responsáveis pelo planejamento e

encaminhamento da formação continuada com os professores de 1º e 2º ciclos e os professores/as e a coordenadora pedagógica de algumas unidades.

Urge mencionar que a proposta apresentada ainda é tímida e um tanto embrionária visto que se encontra em fase de andamento, porém já apresenta em seu arcabouço uma boa sustentação epistêmica e sólida dentro de sua conjuntura. Assim, acredita-se que os resultados colhidos possam apresentar um caráter de imersão sobre as temáticas de interesse do coletivo docente. Afinal, as pesquisas permitem encontrar as causas dos problemas e esclarecê-las. Esse tipo de estudo investigativo pode oferecer uma compreensão mais precisa e imparcial do problema que você está tentando resolver. Afinal, às vezes a dificuldade para resolver situações vem da imprecisão das organizações em entendê-las.

CONCEPÇÕES, TENDÊNCIAS TEÓRICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: Dialogando com o objeto de estudo

Na sociedade contemporânea, as mudanças técnico-científicas operadas no setor produtivo e a busca por melhores níveis de qualidade de ensino colocaram novas exigências para a escola pública e para os profissionais que nela atuam. Somam-se a esse quadro mudanças de natureza epistemológica desencadeadas nas últimas décadas, as quais alavancaram modificações nas formas tradicionais de conhecimento que orientavam a formação docente. Sobre esse processo, Miranda (1997) destacou que o impacto da globalização, associado à revolução tecnológica, impôs um novo padrão de conhecimento: menos discursivo mais operativo; menos particularizado, mais interativo; mais comunicativo menos intelectual; mais pragmático, menos setorizado, mais global; não apenas fortemente cognitivo, mas também valorativo e atitudinal.

A partir das críticas formuladas, produz-se um discurso de que esse tipo de educação contribuía para a materialização de uma prática educativa que se tornou insuficiente para dar resposta às inúmeras transformações históricas, sociais e econômicas ocorridas nas últimas décadas. Por sua vez, esse quadro exigiu uma redefinição do papel da escola, que precisou rever seus objetivos e suas tarefas, “de forma a favorecer sua ação no sentido de assegurar uma formação global às crianças e aos jovens, ampliando seus horizontes e saberes, preparando-os para o exercício de uma cidadania ativa e responsável e para inserção na esfera do trabalho” (ALMEIDA, 2004, p. 107). Nesse mesmo processo, destacam-se as preocupações com a formação do professor para lidar com a complexidade das novas demandas que envolvem o trabalho docente.

Em virtude disso, passou-se a questionar o elevado grau de racionalização

da formação docente. As reflexões e críticas construídas acerca dessa questão fundamentaram-se na ideia de que os modelos de formação docente baseados numa “concepção linear e simplista dos processos de ensino como intervenção, por parte do professor, através da aplicação de técnicas derivadas do conhecimento científico, sistemático e normatizado” (SANTOS; BERNADES, 2009, p. 04) eram inadequados, na medida em que dificultavam o desenvolvimento de ações pedagógicas que pudessem auxiliar o aluno a participar, de forma ativa, do processo de elaboração/construção do conhecimento, respeitando suas características individuais de aprendizagem.

No âmbito desse debate epistemológico, observaremos, a partir dos anos de 1990, período que demarcam a inserção de um conjunto de políticas de reformas no campo da formação docente, as quais ganharam importância nesse cenário, às abordagens teóricas que ensejavam a preparação de um profissional “polivalente, competente, agente de mudanças, prático- reflexivo, intelectual -crítico e intelectual-transformador”. Guardadas as diferenças de cada um dos termos empregados, no geral, as novas teorias formuladas têm proposto um modelo de formação que concebe a aprendizagem do professor como um processo “que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente” (MIZUKAMI, 2002, p.12) (grifos nossos).

Nessa compreensão de aprendizagem, evidencia-se a prática pedagógica como eixo estruturante da formação, por se considerar que a reflexão sobre ela contribui para a valorização da experiência prática do professor, aspecto que, até então, havia sido secundarizado pelas epistemologias acadêmica e técnica.

Enfim, o paradigma da racionalidade técnica, que havia influenciado sobremaneira a prática educativa e os programas de formação inicial e continuada de professores, foi um fator favorecedor da configuração de um modelo de racionalidade que advoga lugar especial ao saber docente produzido no exercício da profissão. Essa abordagem teórica tem caminhado no sentido de dar relevo à prática profissional no currículo da formação. Contudo sabemos que a valorização da prática profissional nas políticas de formação de professores tem-se sustentado em várias abordagens que, entre outros aspectos, indicaram formas diferenciadas de tratamento.

Em outra vertente, localizam-se as abordagens que guardam coerência com os pressupostos da Pedagogia Crítica e que propugnaram uma reflexão sobre a prática para além das questões técnico-pedagógicas, considerando as inter-relações com a prática social. A reflexão sobre a prática, segundo os pensadores do campo da Pedagogia Crítica (Zeichner, Freire, Apple, Giroux, entre outros), está imbuída de um valor ético e moral “que permite ver a educação como modo

primacial de reconstrução da vida pública democrática.

Uma vida de combate aos valores e às práticas sociais que promovem a injustiça social e a desigualdade” (SILVA, 2002, p. 76). Torna-se aqui presente valor da educação a possibilidade de reinvenção da escola e o resgate do professor como profissional crítico, comprometido com o processo de reconstrução social. Ainda com relação a esse debate epistemológico da formação docente, é importante destacar que:

O processo de ressignificação dos modelos teóricos sustentou-se no consenso a respeito da importância dos professores na consecução das mudanças pretendidas na prática educativa. Por isso, reiterou-se uma perspectiva de formação que concebe o professor como “um construtivista que processa informações, toma decisões, gera conhecimento prático, possui crenças e rotinas que influencia sua atividade profissional” (GARCIA, 1999, p. 11).

Fica, então, evidente a necessidade de se reconhecer o professor como um sujeito que aprende, que produz saberes no exercício da profissão e que toma decisões, considerando os problemas da sua prática profissional. Daí, o consenso em torno dos modelos de formação que valorizam a preparação de professores reflexivos e da defesa do protagonismo docente na implementação das políticas educativas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO DA PESQUISA

A partir da pesquisa desenvolvida, espere-se que seja possível conhecer de forma mais aprofundada, como acontecem às concepções da formação continuada docente na Rede Municipal do Município de Petrolina, seu fazer metodológico, bem como seu processo organizacional, e produção dentro das práticas formativas vigentes.

A educação continuada faz parte do processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos trabalhadores. Ela é fundamental para o aperfeiçoamento de habilidades importantes como comunicação, atualização de conhecimentos e até networking^[3]. É válido ressaltar que o pesquisador se compromete em divulgar os resultados da pesquisa para os participantes, envolvendo assim, pesquisador, sujeitos pesquisados e instituição macro responsável pelo estudo realizado. Todos os dados e resultados serão arquivados por no mínimo cinco (5) anos, podendo ser consultados e divulgados por quem demandar interesse.

O estudo oriundo dessa pesquisa será divulgado em um primeiro momento na publicação da tese, posteriormente, em eventos de relevância científica, porque dessa forma é possível a troca de experiências para aprimorar os conhecimentos.

Além disso, cursos, oficinas e palestras poderão ser oferecidos a comunidade de professores, fortalecendo assim e incentivando a pesquisa qualitativa. A comunidade pesquisada também poderá ser beneficiada com o retorno do conhecimento gerado pela pesquisa na forma de metodologia extensionista a professores, como caminho para desenvolvimento de futuros trabalhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que será desenvolvida terá como objetivo analisar as concepções de formação continuada, que orientaram a política de formação docente da SMECE e a organização e produção das práticas formativas, configuradas a partir de tais concepções, considerando-se as experiências desenvolvidas com os professores dos ciclos iniciais do Ensino Fundamental, no período de 2014-2024. Buscaremos então não apenas apontar as concepções de formação continuada assumidas pela Secretaria de Educação, mas desvelar os aspectos que concorreram para a organização e a produção das práticas formativas, levando-se em consideração as concepções de formação continuada a que se filiou e se filia a secretaria e as condições institucionais oferecidas para o desenvolvimento de tais práticas.

Para tal análise, apoiaremos-nos na premissa de que as concepções e práticas de formação continuada são estruturadas, organizadas e produzidas, considerando-se uma perspectiva de formação docente que enseja a reflexão sobre a prática pedagógica. Reforça-se nesse contexto uma ideia de relação entre formação continuada-mudança na prática docente-melhoria do ensino.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Izabel de. Docente para uma Educação de Qualidade: uma questão de desenvolvimento profissional. **Revista Educar**, n.24, Curitiba, p. 165-176, 2004.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais e formação do educador: a reforma educacional em marcha. **Revista Educação e Sociedade**, n. 56, São Paulo: Papyrus/CEDES, 1996, p.506-515.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores para uma**

Mudança Educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC-ABRASCO, 1994.

MIRANDA, Marília Gouvea de. O novo paradigma de conhecimento e as políticas educativas na América Latina. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, Cortez: FCC, nº 100, p. 37-49, mar.

1997.

MIZUKAMI, M. et al. **Escola e aprendizagem da docência:** processos de investigação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

SANTOS, Célia Maria Vieira dos. **Conferência Municipal de Educação (COMUDE) e a política Educacional no município de Petrolina, no período 2002-2006. 2009.** 132 f. Dissertação de Mestrado. CE/UFPE. Petrolina, 2009.

SILVA, Antônio Joaquim Abreu da. **Pedagogia crítica e contra-educação.** Coimbra: Quarteto Editora, 2002.

[1] Entre os documentos que dão amparo legal à formação continuada, destacamos a LDB 9394/94, o PNE 2001, o FUNDEB e a Portaria 1403/2003.

[2] Compreendemos que o plano de pesquisa resulta do processo de planejamento que envolve o desenvolvimento das atividades cognoscitiva e teleológica. Ou seja, neste processo de reflexão e compreensão da realidade o pesquisador delimita o seu objeto de estudo e organiza um plano de coleta de dados, que compreende as técnicas e procedimentos a serem utilizados e um plano de análise que visa à organização e o tratamento dos dados. Não se trata de momentos estanques, haja vista seu caráter de inter-relação.

[3] Traduzido do inglês-Networking de negócios é a prática de construir relacionamentos com indivíduos e empresas para fins profissionais. Envolve a troca estratégica de informações e recursos para criar conexões que podem ser mutuamente benéficas.