



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

17996 - 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 INVENTIVA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Rozevania César - UFS - Universidade Federal de Sergipe

Marilene Batista da Cruz Nascimento - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

José Luis Monteiro da Conceição - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

A FORMAÇÃO INVENTIVA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da história da profissionalização docente no Brasil, a formação inicial e continuada de professores foi marcada por uma abordagem técnica e instrumental. Essa visão hegemônica e tradicional enfatizava a aquisição de habilidades e competências para o ensino de conteúdos, com o objetivo de "preparar", "capacitar" e/ou "qualificar" o professor, para que ele desenvolvesse suas atividades em sala de aula com "eficiência" e "eficácia". A estruturação dessas ações formativas não permitia que os docentes executassem suas atividades de maneira autônoma e alinhada às demandas locais, isso porque limitava sua capacidade de agir de maneira crítica e transformadora. Essa perspectiva tradicional de formação docente restringia o desenvolvimento profissional dos professores, impedindo-os de exercer sua autonomia e atender às necessidades específicas de seus contextos educacionais.

Os processos formativos não podem se limitar ao mero conhecimento técnico ou à simples transmissão de informações, com o objetivo de promover

mudanças comportamentais e a “aplicação” de teorias ou fórmulas prontas. Seria inadequado oferecer uma "receita", como se faz para preparar um bolo, apontando o que deve ser seguido, ou seja, antecipar um resultado a ser atingido. Isso poderia incorrer no risco de reduzir o conhecimento a um mero objeto e moldar os sujeitos em direção a um fim previamente estabelecido (DIAS, 2012).

A formação docente precisa ir além da simples transmissão de conteúdos técnicos e modelo engessados. É necessário, dentro do processo formativo, que as ações nasçam a partir da imprevisibilidade, incertezas e possibilidades. Permite-se desta forma, experiências de breakdowns, ou seja, “[...] uma rachadura, um abalo, uma bifurcação no fluxo cognitivo habitual”, fundamental para a construção de novas subjetividades (Kastrup, 2005, p. 1276). Por outras palavras, se faz necessário permitir que os professores em formação passem por momentos de desconstrução e reconstrução de suas referências, de modo a abrir espaço para o novo, o inusitado e o transformador.

À medida que a sociedade avança e a dinâmica do mercado de trabalho se transforma, torna-se necessário reinventar a prática pedagógica. Segundo Franco (2016), as práticas pedagógicas não surgem de forma autônoma ou isolada, mas sim em resposta a expectativas e demandas da comunidade social na qual estão inseridas. Esse processo envolve negociação, acordos e, por vezes, a imposição de determinados modelos, refletindo as dinâmicas sociais que as moldam. Ou seja, as práticas pedagógicas não se desenvolvem em um vácuo, mas refletem e negociam com as realidades sociais, culturais e políticas do contexto em que se materializam. Elas são construídas a partir de um diálogo constante com a comunidade, seus interesses, valores e necessidades educacionais.

Diante do exposto, dedicamos a responder o seguinte questionamento: qual a contribuição da formação inventiva para a prática pedagógica dos professores? Podemos dizer que possibilita aos docentes um exercício consciente e crítico da sua prática (dever consciente), permitindo-lhes desenvolver as potencialidades do conhecimento de maneira reflexiva. Ao adotar essa perspectiva, os professores passam a desenvolver, durante os processos de ensino e aprendizagem, atividades que envolvem a produção de subjetividades, a cognição, a criação de si e do mundo, a sensibilidade e a experiência de problematização.

Pretendemos, com este estudo, compreender a formação inventiva e sua contribuição para o desenvolvimento do trabalho pedagógico nos espaços escolares, considerando a perspectiva da política de cognição, isso porque, “[...] o ponto forte da cognição é precisamente a sua capacidade para exprimir o significado e as regularidades; a informação deve aparecer não como uma ordem intrínseca, mas como uma ordem que emerge das próprias atividades cognitivas [...]” (VARELA, 1994, p. 11). A educação tradicional, muitas vezes, tende a tratar a

informação como algo a ser simplesmente transmitido e memorizado pelos alunos. No entanto, uma abordagem mais transformadora reconhece que a cognição humana vai além dessa mera transferência de dados.

Como sugere Varela (1994), o verdadeiro potencial da cognição reside em sua capacidade de expressar significado e identificar regularidades a partir das próprias atividades mentais dos indivíduos. Nessa direção, a informação não deve ser vista como uma ordem intrínseca e imutável, mas como uma ordem que emerge das próprias construções cognitivas realizadas pelos alunos. Ao valorizar esse processo ativo de interpretação e ressignificação da informação, a educação pode fomentar o desenvolvimento de uma compreensão crítica, contextualizada e significativa por parte dos estudantes.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, optamos por realizar uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo. Nesse sentido, iniciaremos discutindo a linha teórica da formação docente, com ênfase na abordagem voltada para a competência técnico-científica. Em seguida, apresentaremos uma perspectiva de trabalhar a formação de professores, trazendo à tona a invenção como forma de produção de conhecimento e transformação de políticas de cognição.

2 FORMAÇÃO INVENTIVA COMO CAMINHO TRANSFORMADOR

Apesar dos esforços em prol da inovação pedagógica, a formação tradicional e tecnicista ainda tem sido predominante em muitos sistemas educacionais. Essa prática centra-se na mera transmissão de conhecimentos de forma linear e hierárquica, valorizando a memorização, a repetição e o "depósito" de conteúdo. Essa visão criticada por Freire representa uma concepção "bancária" da educação, na qual o professor é visto como a autoridade máxima, responsável por transmitir o conhecimento de forma unidirecional aos alunos. Nesse cenário, "o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados" (Freire, 2005, p. 68). Nessa concepção "bancária" da educação, o docente trata os estudantes como recipientes a serem "preenchidos" com conteúdo, sem valorizar sua capacidade de refletir criticamente.

Em contraste, Freire (2011) defendia uma educação problematizadora, que promovesse o diálogo, a autonomia e a construção coletiva do conhecimento. Ele também destacou a importância de problematizar os educandos, tratando-os como seres no mundo e com o mundo. Segundo Freire, quanto mais os educandos forem desafiados e instigados a refletir sobre os desafios, mais eles se sentirão

compelidos a respondê-los. Ao captar esses desafios como problemas interconectados, em uma perspectiva de totalidade e não de forma fragmentada, a compreensão dos educandos tende a se tornar cada vez mais crítica e desalienada.

Em oposição à concepção problematizadora defendida por Freire, professores formados sob o paradigma tradicional e tecnicista são vistos como a principal fonte de conhecimento, e os alunos assumem um papel passivo de recepção de informações. Nessa abordagem, adotam-se métodos de ensino centrados em aulas expositivas, com pouca interação e participação ativa dos estudantes, além da utilização da memorização do conteúdo.

Por outro lado, a formação inventiva possibilita a interligação de fazeres, saberes e territórios escolares. Essa abordagem "expressa a participação de um coletivo que busca colocar em análise as instituições e os modos de existência que constroem seu cotidiano, suas políticas cognitivas e suas estéticas constitutivas" (Dias, 2012, p. 36). Trata-se de uma prática de resistência aos modelos hegemônicos e tradicionais de "formar professores", buscando manter um campo problemático ativo, aberto e imprevisível. Desse modo, a formação inventiva visa despetrificar e descristalizar as rotinas e fazeres institucionais habituais já enraizados (Dias, 2015). A formação inventiva oportuniza a construção do eu do professor, além de possibilitar um processo contínuo de autoformação.

De acordo com Pineau (2010, p. 99-116), "A autoformação nas suas fases últimas corresponde a uma dupla apropriação do poder de formação; é tomar em mãos esse poder – tornar-se sujeito -, mas é também aplicá-lo a si mesmo: tornar-se objeto de formação de si mesmo". Ou seja, compreende uma dupla apropriação: a) a apropriação do poder de formação, com o indivíduo assumindo o protagonismo; e b) a aplicação desse poder de formação sobre si mesmo, transformando-se em objeto de seu próprio desenvolvimento. Isso evidencia o caráter emancipatório e transformador da autoformação docente.

A autoformação compreende diversos níveis de realidade que dialogam simultaneamente, articulados a partir de três polos principais: a autoformação, a heteroformação e a ecoformação. O primeiro polo, a autoformação, refere-se à forma como o próprio professor se desenvolve e constrói seu conhecimento de maneira autônoma. Já o segundo, a heteroformação, envolve as interações e influências externas, como a relação com outras pessoas e instituições, que atuam na formação do docente. Por fim, o terceiro polo, a ecoformação, abrange a dimensão ambiental e contextual que permeia e molda o processo formativo do professor. Esses três polos, de acordo com Galvani (2002) estão constantemente em diálogo, refletindo a complexidade e a riqueza do desenvolvimento profissional do educador.

Dessa forma, ao integrar ações didáticas que incentivam a criatividade e a experimentação, os educadores exploram outras formas de pensar, atuar e refletir sobre suas práticas pedagógicas e identidades profissionais e assim constroem sua autoformação. Esse processo enriquece o repertório metodológico dos professores, suscitando uma maior compreensão de suas próprias potencialidades e limitações. Isso permite uma construção autêntica e dinâmica de sua identidade profissional, como destaca Dias (2012),

[...] uma formação inventiva é fazer com o outro, e formar é criar outros modos de viver-trabalhar, aprender, desaprender e não apenas instrumentalizar o outro com novas tecnologias ou ainda, dar consciência crítica ao outro. Uma formação inventiva é o exercício da potência de criação que constitui o vivo, é invenção de si e do mundo, se forja nas redes de saberes e fazeres produzidas histórica e coletivamente (Dias, 2012, p. 36).

A formação inventiva é um processo dinâmico, de cocriação e autodescobertas, visa reinventar formas de viver, aprender e se relacionar, em oposição a modelos convencionais de aprendizagem. Os professores são incentivados a criarem estratégias que potencialize subjetividades e problematizem a realidade. Esse protagonismo na formação profissional não só reforça a capacidade dos educadores de se adaptarem a novos contextos e desafios, mas fortalece seu senso de pertencimento e propósito no âmbito educacional.

Essa concepção de formação inventiva representa uma oportunidade de firmar princípios éticos, estéticos e políticos. Ela abre a possibilidade de fazer escolhas, desformar e transformar, oportunizando o indivíduo a realizar estilos de vida não conformados e não consensuais. Além disso, permite que os envolvidos tenham uma atitude de forjar nos encontros, distinguindo o processo de formação do ato de simplesmente capacitar. Nesse sentido, a matéria-prima dessa perspectiva é uma política de cognição que se desvia da lógica da capacitação e investe na experiência compartilhada entre formadores e formandos (Dias, 2012).

Nesse caso, a matéria-prima não se resume à simples transmissão de conteúdos e habilidades técnicas, mas envolve uma "política de cognição" que valoriza a experiência compartilhada entre formadores e professores em formação. Ao desviar-se da lógica instrumental da capacitação, reconhece a importância do engajamento mútuo e da construção conjunta de significados durante o processo formativo. Ao invés de conceber a formação como uma transferência unidirecional de conhecimento, promove um diálogo frutífero entre os diferentes atores envolvidos, gerando novas ressignificações e possibilidades de atuação pedagógica. Dessa forma, a formação docente ganha uma dimensão mais transformadora, alinhada com as necessidades e contextos específicos dos educadores.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O primeiro desafio da formação inventiva para professores é afirmar o lugar da formação como um espaço de aprendizagem que não se resume à mera aquisição de habilidades e competências para ensinar. Trata-se, antes, de um território que possibilita aprender e desaprender, uma experiência de problematização e produção de subjetividade, e além disso, reconhece os professores como sujeitos ativos, capazes de ressignificar suas práticas e de construir novas perspectivas educacionais.

Se constitui, portanto, como uma política de cognição, que não se restringe à transmissão de saberes ditos tradicionais, mas se propõe à criação coletiva de conhecimento e de novos modos de ser e estar no mundo. Ao invés de uma "capacitação" técnica, abre espaço ético, estético e político para que os educadores exerçam sua autonomia, expressem suas singularidades e cultivem uma atitude de forjar novos encontros pedagógicos. Desse modo, o processo formativo em si torna-se a "matéria-prima" dessa aprendizagem inventiva, enraizada na potência criativa de reinventar à docência e a autoformação.

Temos consciência de que uma proposta de formação inventiva para professores enfrenta desafios práticos, pois vivemos em um mundo hegemonicamente baseado na transmissão de informações. Entendemos, portanto, que esse é o principal desafio a ser superado. Nesse sentido, a formação inventiva requer uma abordagem diferenciada. É necessário realizar uma bifurcação, um deslocamento, uma desterritorialização das formas habituais de "formar professores". Isso abre espaço-tempo para o signo do novo e do imprevisto, permitindo que pequenas invenções emergjam dos próprios contextos formativos. Dessa forma, a formação inventiva representa uma ruptura com os modelos tradicionais, criando oportunidades para o surgimento de práticas inovadoras e transformadoras na educação.

Os deslocamentos entre os diferentes modos de conhecer e suas políticas revelam que não se deve confundir uma forma de ensinar como se fosse o único modo ou modelo de praticá-lo. Nesse sentido, a formação inventiva não procede de uma lei, parâmetro, receita ou prescrição. Ela não aponta ou direciona como os professores têm de fazer, mas constitui um devir-consciente, uma política de cognição que se expressa na participação de um coletivo, no qual formador e formando estão implicados em um processo dinâmico, interativo e vivo.

REFERÊNCIAS

DIAS, Rosimeire de Oliveira. **FORMAÇÃO INVENTIVA COMO POSSIBILIDADE DE DESLOCAMENTO**. In: DIAS, Rosimeri de Oliveira. *Formação inventiva de professores*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012. p. 25-41.

DIAS, Rosimeire de Oliveira. *Pesquisa-Intervenção e formação inventiva de professores*. **REV. POLIS E PSIQUE**, 2015; v.5, n. 2, p. 193 – 209.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito*. **REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**, v. 97, p. 534-551, 2016.

FREIRE, Paulo. **PEDAGOGIA DO OPRIMIDO**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2011.

FREIRE, Paulo. **PEDAGOGIA DO OPRIMIDO**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

GALVANI, Pascal. *Autoformation et fonction de formateur*. Lyon: *Chro-nique Sociale*, 2002.

KASTRUP, Virgínia. *Políticas Cognitivas na formação do professor e o problema do devir mestre*. **REVISTA EDUCAÇÃO E SOCIEDADE**, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, 2005.

PINEAU, Gaston. *A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação*. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O MÉTODO (AUTO) BIOGRÁFICO E FORMAÇÃO**. Natal/RN; São Paulo: Paulus, 2010.

VARELA, Francisco. **CONHECER: as ciências cognitivas, tendências e perspectivas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.