

FORMAÇÃO DOCENTE: HÁ POSSIBILIDADES PARA ALÉM DO INSTITUÍDO?

TEACHER'S EDUCATION: POSSIBILITIES BEYOND THE ALREADY STABLISHED?

FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória¹

HOELLER, Silvana Cássia²

RESUMO

Este artigo analisa uma proposta que teve por objetivo reinventar o processo de formação docente ao fundá-lo com base no diálogo e exercício constante da extensão e pesquisa como pressupostos do ensino. A metodologia que organiza esta análise tomou como referência os princípios da pesquisa qualitativa e teve como principal instrumento de coleta de dados entrevistas com roteiros semiestruturados. Os sujeitos escolhidos foram egressos desse curso de formação e o critério foi ter uma representatividade de dos distintos municípios de origem dos sujeitos. Por meio da análise dos dados foi possível perceber que passar pela formação mexeu com os pensamentos/certezas que os professores e professoras tinham. Tivemos como principais interlocutores para fundamentação deste estudo: Freire, Gramsci, Nóvoa, Marx, Sousa Santos, Bardin, Bogdan e Biklen.

Palavras-chave: Formação docente; Processos emancipatórios em educação; extensão-pesquisa-ensino.

ABSTRACT

This paper explores the results of an experience which aimed at reinventing the processes involved in the education of teachers. This experience was based on dialogue and the constant presence of university extension courses, seen here as fundamentals of education. Our method of analysis used the principles of qualitative research as a frame of reference, and data was collected mainly through semi-openscript interviews. Chosen participants were former students of our formation courses which represented a wide variety of hometowns. Through careful examination, the data showed the course had a profound impact in the thoughts and preconceived notions of those teachers. This paper draws mainly on the ideas of Freire, Gramsci, Nóvoa, Marx, Sousa Santos, Bardin, Bagdan and Biklen.

Keywords: Teacher's Education, Emancipatory processes in education; extension-research-teaching

¹Universidade Federal do Paraná – Rua São Mateus, 405. Bairro Caiobá. Matinhos. PR. CEP 83260-000 - mauriciovitoriafagundes@gmail.com

²Universidade Federal do Paraná – Rua São Mateus, 405. Bairro Caiobá. Matinhos. PR. CEP 83260-000 silvanahoeller@gmail.com

INTRODUÇÃO

O paradigma moderno de educação tem construído processos educacionais fragmentados e hierarquizados, separando a extensão, o ensino e a pesquisa, para após tentar aproximá-las.

O pressuposto de racionalidade técnica dá corpo a ações e atividades inspiradas na ideia da “obsessão pela eficiência escolar (...) no clima social de livre intercâmbio mercantil que busca o benefício e a rentabilidade imediata” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 150) de forma que possam florescer virtudes que proponham a otimização da eficiência. Nessa situação o docente é um técnico que deve aprender conhecimentos e desenvolver competências e atitudes adequadas a sua intervenção e sustentadas por uma concepção de que a atividade profissional tem um caráter instrumental e é dirigida para a solução de problemas, através do uso adequado de princípios científicos e de técnicas deles derivadas (MAUÉS e CAMARGO, 2012).

Este artigo coloca em tela uma proposta que tem por objetivo reinventar o processo de formação docente ao fundá-lo com base no diálogo e exercício constante da extensão e pesquisa como pressupostos do ensino. A proposta de formação, analisada neste artigo, objetiva ser um espaço de integração que consolide a pesquisa como princípio educativo e que a educação aconteça no espaço, antes referido como extensão, e aqui entendida como lócus da formação que é a escola. Neste estudo objetivamos identificar, analisar e relacionar as práticas e estratégias vivenciadas pelos professores cursistas, bem como conhecer práticas iniciadas após a participação no curso. Este artigo está organizado de modo a situar o leitor acerca do processo formativo investigado, a construção da metodologia, a percepção dos sujeitos envolvidos na formação, seguido das considerações finais.

A FORMAÇÃO

O processo de formação pesquisado e analisado neste artigo foi desenvolvido com uma turma de especialização, ofertada no ano de 2013 a 2014 e foi ofertado para professores de quatorze municípios da região do Litoral e Vale do Ribeira paranaense. A proposta foi de ter grupos de quatro educadores de cada um dos

Criar Educação, Criciúma, v. 6, nº1, julho/novembro 2016.– PPGE – UNESC



Unesce
Unidade Acadêmica
de Humanidades,
Ciências e Educação



quatorze municípios, formando uma turma com 56 estudantes/professores da rede pública de educação básica. Na perspectiva da formação de rede de multiplicadores, como encaminhamento metodológico e epistemológico, os grupos de 4 professores de cada município como possibilidade de que cada grupo pudesse, a partir de seus contextos locais, formaram turmas entre 15 e 20 professores de sua localidade para replanejar e desenvolver a multiplicação na forma de pesquisa-ação, abarcando ao final a formação de cerca de 800 professores.

O processo formativo analisado foi decorrente de uma proposta de formação a nível de especialização, desenvolvida com professores de 14 municípios, sendo 7 do Litoral do Paraná e os outros 7 municípios do Vale do Ribeira Paranaense. A referida proposta de formação teve por objetivo reinventar o processo de formação docente ao fundá-la com base no diálogo e exercício constante da extensão e pesquisa como pressupostos do ensino. Em seu desenvolvimento, foi constituindo o espaço de formação em movimentos dialéticos, onde a pesquisa adquiria o caráter de princípio educativo no diálogo estreito com o *lócus* da formação que foram a Universidade e as escolas de origem desses alunos/professores, que em uma perspectiva mais tradicional poderíamos denominar de exercício da extensão. Desses diálogos decorria o ensino, permeando, constituindo e constituindo-se tanto na e da pesquisa, quanto da e na extensão.

A primeira fase do curso de nominada de “formação dos formadores” construiu, conforme Freire (1996), subsídios para que pudessem reconstruir conhecimentos contextualizados por suas distintas realidades, para que na segunda fase, realizassem a multiplicação dessa formação com a mesma intencionalidade emancipatória que fundou a sua formação.

A segunda fase, da multiplicação, foi organizada pelos multiplicadores. A metodologia da multiplicação, na perspectiva gramsciana da formação do intelectual orgânico, possibilitou além desta, também a criação de círculos de diálogos com os professores de cada município com seus pares desse mesmo lugar. Ao dialogar, cada professor multiplicador se incumbia da busca e da contextualização dos conhecimentos da primeira fase, portanto, rompendo com a transmissão e servindo-se da dialética pesquisa-ensino-extensão como processo social da construção do conhecimento.



Unesce
Unidade Acadêmica
de Humanidades,
Ciências e Educação



A obra de Freire na leitura e crítica da educação explicita a necessidade da pesquisa como fundante de novos saberes (ensino) e de novos fazeres (extensão). Nessa construção dialética, torna-se possível a (re)construção da curiosidade epistemológica, a qual instrumentaliza a busca do inédito viável por meio da ação dos professores cursistas, sujeitos histórico-sociais que tem um papel político e uma responsabilidade pedagógica frente ao seu meio social.

A emancipação dos sujeitos é percebida como essencial nos processos educacionais, fator visível por meio de movimentos que estimulavam processos de ação-reflexão-ação, impulsionando os sujeitos participantes a construir diagnósticos sobre as suas realidades e pensarem ações que possibilitem mudanças. Fazer esse reconhecimento da constituição da estrutura social implica em compreender o todo para pensar alternativas às práticas hegemônicas.

Os cursistas, após o reconhecimento das práticas e processos aos quais estavam inseridos, desenvolveram atividades/planos de trabalho que foram pensados de “dentro para fora”, pensadas pelos sujeitos que vivenciam os desafios relatados nos diagnósticos construídos por eles mesmos. Isso faz com que tenham uma identidade e significação com os projetos/atividades, e, conseqüentemente, a probabilidade de melhores resultados, continuidade e fortalecimento das ações são maiores.

Trabalhando a formação continuada de modo dialógico na perspectiva emancipatória e abordando a realidade pessoal e profissional do professor “através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NOVOA, 1995, p. 13) percebe-se uma formação mais completa e complexa, ampliando possibilidades de transformações da realidade vivida pelos professores.

Este estudo permitiu compreender quão importante é aliar aos processos em educação a formação continuada rompendo paradigmas historicamente postos, pensando a emancipação dos sujeitos, tendo suas experiências como referências/bases para pesquisa/ensino, refazendo/ressignificando as experiências/extensão e, assim, criando métodos pedagógicos inovadores.

METODOLOGIA

Para construir a base de dados definiu-se pela abordagem qualitativa em educação, que segundo Bogdan e Biklen (1982), caracterizam-se por: a pesquisa qualitativa tem um ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Os sujeitos da pesquisa foram escolhidos com base no critério de sua localização geográfica, de modo que pudesse proporcionar uma representatividade que abrangesse todos os municípios onde o curso foi desenvolvido, ou seja, os municípios do Litoral do Paraná e os municípios do Vale do Ribeira paranaense, que ao total somam 14 municípios, que apresentam em comum o baixo IDH, e como diferença as mazelas que os colocam nessa situação. Foram ouvidos vinte professores cursistas. O instrumento de coleta de dados predominante foi a entrevista com questões semiestruturadas. A análise dos dados tem se fundamentado na análise de conteúdo, utilizando como principais referências Bardin (1977) e Bauer e Gaskell (2002). A análise dos processos baseou-se nos pressupostos da pedagógica freireana.

A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES CURSISTAS

O roteiro de entrevista foi pensando em torno dos quatro princípios do curso, quais sejam: educação emancipatória, formação continuada, inovação e inclusão.

Referente ao conceitual de emancipação todas as falas trouxeram características inerentes a educação emancipatória, por exemplo: “Educação emancipatória é aquela que não é hierárquica, onde há troca de aprendizados, de experiências. Uma educação de construção de conhecimentos/investigativa” (Entrevistada I). Citaram também que a educação emancipatória possibilita viver melhor, exige autonomia, participação e envolvimento, valoriza a troca de conhecimentos entre alunos e professores e a construção de novos saberes.

No livro “Pedagogia da Autonomia” Freire (1996) descreve todos os elementos citados e destacados anteriormente como indispensáveis à prática docente. O referido autor sintetiza a educação emancipatória afirmando:

a educação para libertação não pode ser a que procura libertar os educandos das pirraças para lhes oferecer projetos. Pelo contrário, é a que se propõe, como práxis social, contribuir para libertar os seres humanos da opressão que se encontram na realidade objetiva. Por isto mesmo, é uma educação, tão política como aquela que, servindo as elites do poder, se proclama apesar de tudo neutra. Daí que esta educação não possa ser posta em prática, em termos sistemáticos, antes da transformação radical da sociedade (1996, p. 118).

Trouxeram também ao longo das entrevistas a relação entre educação emancipatória e o curso: “Acho que o fato da gente poder falar muito, ouvir muito (caracteriza o curso como emancipatório). Claro, tem a sua programação, mas não é uma coisa fechada é voltada para a nossa realidade” (Entrevistada III). “Para a gente que leciona nos colégios, ele (o curso) possibilitou melhor compreensão das diferentes condições dos nossos alunos e assim saber lidar melhor para evitar a exclusão” (Entrevistado X). “A autonomia é a maior característica emancipadora (do curso). Fizemos a formação, mas a gente tinha autonomia para trabalhar do jeito que queríamos, de acordo com o que o município precisava” (Entrevistada XIII).

Freire (1996) nos ensina que emancipação é uma construção coletiva e nessa mesma direção Marx (2004) enfatiza que para sua consecução é fundamental unir e nunca mais separar de si a força social da força política.

No diálogo com os entrevistados, trouxeram também, a relação entre educação emancipatória e o curso:

-acho que o fato da gente poder falar muito, ouvir muito, caracteriza o curso como emancipatório. Claro, tem a sua programação, mas não é uma coisa fechada é voltada para a nossa realidade.

-Para a gente que leciona nos colégios, ele (o curso) possibilitou melhor compreensão das diferentes condições dos nossos alunos e assim saber lidar melhor para evitar a exclusão.

-A autonomia é a maior característica emancipadora (do curso). Fizemos a formação, mas a gente tinha autonomia para trabalhar do jeito que queríamos, de acordo com o que o município precisava.

Paulo Freire fala sobre importância do saber falar e do saber ouvir: “é escutando que aprendemos a falar. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com Criar Educação, Criciúma, v. 6, nº1, julho/novembro 2016.– PPGE – UNESC



Unesce
Unidade Acadêmica
de Humanidades,
Ciências e Educação



ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele” (1996, p. 71). Freire contribui ainda quando diz: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Id., p. 48), essa lógica baseia-se na valorização das trocas de saberes e experiências de cada indivíduo, ficando estabelecida uma relação de igualdade onde ninguém é melhor, nem mais sábio que o outro, gerando situações que cada um faz **com o outro**, não **para o outro**, originando processos coletivos, dialógicos e colaborativos.

Sobre formação continuada a entrevistada XIX afirma que é essencial existir a: “troca de experiências e espaços para diálogos. (...) todos os envolvidos ensinam e aprendem e tem que ser de forma horizontalizada”. Os entrevistados XVII e III afirmaram que os conhecimentos estão sempre se modificando, “então nós não podemos ficar parados naquela formação básica e tradicional” e a entrevistada XII enfatiza a importância da formação continuada relacionada com a relacionada à realidade local quando diz: “não é aceitar qualquer coisa que o governo manda, é preciso ter relação com a comunidade”.

Nóvoa ressalta: “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal (1995, p.25). Assim é possível constatarmos, a partir das falas anteriormente descritas, que o curso consegue associar na formação continuada às experiências de cada participante. Freire reflete sobre a formação continuada quando afirma: “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. (FREIRE, 2001 p.43).

A maioria dos professores, gestores e funcionários cursistas entrevistados possuem longa experiência de trabalho com o espaço escolar na rede pública de ensino. São professores de diferentes disciplinas, pedagogos, gestores ou funcionários de escolas e/ou secretarias municipais de educação.

Quando indagados sobre como os conhecimentos específicos devem se relacionar com os conhecimentos cotidianos, quase todos disseram ser importantes haver relação, mas não descreveram como. Exemplo: “eu acho que tem que partir do que Criar Educação, Criciúma, v. 6, nº1, julho/novembro 2016.– PPGE – UNESC



eles trazem (...) para vc aliar o conhecimento. Assim motiva mais, (...) quando o assunto faz parte da realidade deles eles aprendem muito mais” (Entrevistada IX). Ou ainda falas contraditórias, como: “(...) é difícil transformar esses conteúdos (escolares) em algo realmente significativo” (Entrevistada II).

Repensar as práticas pedagógicas requer tempo e dedicação, pois desde a infância as pessoas se envolvem em processos educacionais hierárquicos e tecnicistas opostos a proposta emancipatória que o curso se propõe a desenvolver. O repensar não é um processo linear, a reflexão sobre a prática deve ser constante. Nesse sentido a formação pautada na reflexão sobre suas práticas imersos em suas realidades lhes possibilitam desnaturalizar realidades dadas pela compreensão dominante como naturais, portanto, aumentando seus espectros de análise, conhecimento da realidade e de sua complexidade. O retorno à sala de aula traz uma visão ampliada da realidade e a necessidade de uma formação cada vez mais ampla, em uma totalidade não fragmentada, porém não menos aprofundada no que diz respeito aos conhecimentos técnicos de cada área.

Com relação a inovação para os processos inclusivos na escola houve diversas falas muito significantes relacionando o curso à sala de aula, por exemplo: três pessoas disseram ter organizado atividades sobre inclusão e inovação metodológica semelhantes as desenvolvidas no curso para suas turmas nas escolas. A entrevistada IX diz: “o curso me inspirou bastante a ter outras praticas” em seguida ela relembra algumas mudanças depois de ter cursado a especialização, principalmente fazendo referência a uma estudante que possui dislexia. Ela ressalta que aprendeu outras possibilidades de trabalho e percebeu os resultados no processo de aprendizagem da estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Modificar lógicas educacionais as quais historicamente permanecem com a mesma estrutura fixa e hierárquica é um **processo** e cada sujeito necessita tempos e situações diferentes para conhecerem outras lógicas de pensamentos, se aproximarem delas, repensar situações, reconstruir seus pensamentos/reflexões, se



Unesco
Unidade Acadêmica
de Humanidades,
Ciências e Educação



reconhecer como parte do processo e compreenderem que, sendo parte do todo, também são responsáveis por mudanças.

Foi possível perceber que passar pela formação mexeu com os pensamentos/certezas que as pessoas tinham. Todos, em algum momento, relataram alguma reflexão que passaram a ter e/ou mudanças práticas que perceberam/fizeram no dia a dia. Ter como ponto de partida suas realidades e a partir delas reorganizar a formação, tendo a pesquisa como veículo, o que inicialmente lhes parecia desorganização, aos poucos passou a fazer sentido. Também é nítido a aproximação universidade escola e a extrema importância da indissociabilidade entre extensão-pesquisa-ensino. As demandas de pesquisa e ensino precisam ser desdobramento da práxis/extensão, e esta última deve ser vivenciada com os sujeitos a quem a universidade se destina/parcela da sociedade com poucos privilégios.

A emancipação humana depende, necessariamente, de autonomia e “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2002 p. 66), por isso há de valorizar os diferentes tempos e processos de cada sujeito.

REFERÊNCIAS

BAILLAUQUÈS, Simone. **Trabalho das Representações na Formação dos Professores**. In: PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite;

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; 1977.

BAUER, Martin W. e GASKEL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BOGDAN, Roberto C. e BIKLEN, SariKnopp. **Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos**. 2 ed. Porto, Portugal: Porto Editora Ltda., 1994.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação – Lei 9.393/96.

FAGUNDES, Maurício César Vitória. **Mudar a universidade é possível? Desafios e as tensões de um Projeto Pedagógico emancipatório**. Curitiba: Editora CRV, 2013.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registro de uma experiência em processo. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Educação e mudança**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Extensão ou comunicação?** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1988.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 10. ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2000.

_____. **Educação Como Prática da Liberdade**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **A educação na cidade**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Criar Educação, Criciúma, v. 6, nº1, julho/novembro 2016.– PPGE – UNESC

_____. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta.** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e ousadia. Cotidiano do professor.** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo; MYLES, Horton. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social.** 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Trad. Isabel Narciso. **Formação de Professores – Para uma Mudança Educativa.** Portugal: PORTO EDITORA, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história.** 8 ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1989.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1982.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Martin Claret, 2004.

MAUÉS, Olgaídes Cabral e CAMARGO, Maria Monte de. **Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente pós-LDB.** Revista Educação em Questão, Natal, v. 42, n. 28, p. 149-174, jan./abr. 2012.

NÓVOA, Antonio (org.). Os Professores e as Histórias da sua Vida. In: **Vidas de Professores.** Portugal: Porto, 1995.



PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre:

ARTMED Editora, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro, (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.