

FORMAÇÃO DOCENTE E SUAS AÇÕES

FAVIANNI DA SILVA

Universidade Federal do Ceará. E-mail: favianni_silva@yahoo.com.br

ÚRSULA LIMA BRUGGE

Universidade Federal do Ceará. E-mail: ulb16@hotmail.com

Introdução

Antes de iniciarmos efetivamente as discussões que constituem o núcleo deste artigo, gostaríamos de abordar os limites e possibilidades de problematização do tema proposto: formação docente e suas ações.¹ Por um lado, podemos pensar este tema a partir de uma perspectiva da *formação docente e as ações docentes*, por outro, podemos pensá-lo em termos de *formação docente e as ações de formação docente*.

Na perspectiva da *formação docente e as ações docentes*, alguns temas que poderiam trabalhar seriam:

1. *A influência da formação docente sobre as ações da docência.* Ou seja, a influência da formação do docente sobre o planejamento, o ensino, a avaliação e a pesquisa – lembrando que, como discutiremos mais a frente, a pesquisa pode ou não ser compreendida como uma dimensão da docência dependendo do tipo de formação por que passar o professor.
2. *A formação docente para a atuação no campo da gestão.* Existe hoje uma crescente produção científica no campo da educação enfocando a importância da formação docente para a efetivação da gestão democrática, do planejamento participativo, para a efetiva participação docentes nos conselhos escolares etc.

¹ Esse tema foi proposto pelo Instituto Federal de Educação e Tecnologia da Paraíba (IFPB) como tema da prova de desempenho do código 33, área de Pedagogia-Didática, do concurso nº 334/2013.

3. *Formação docente e as ações dentro (e fora) do ambiente escolar.* Pensar a importância da formação docente para as relações interpessoais da escola, por exemplo, as relações professor-aluno, professor-núcleo gestor, professor-comunidade escolar, professor-professor.
4. *Formação docente e as tecnologias da informação e da comunicação.* Existe hoje uma produção científica muito vasta enfocando a necessidade de uma formação docente voltada às demandas geradas pela introdução das chamadas TICs no ambiente escolar.

Já, se pensarmos a partir do prisma da *formação docente e as ações de formação docente*, podemos abordar, por um lado, as *ações de formação em si*, trabalhando temas tais como:

1. O histórico das políticas brasileiras para formação de professores;
2. A legislação atual que rege a formação de professores no Brasil – por exemplo, analisar as Resoluções CNE nº 1 e nº 2 de 1997, o Título V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) que trata dos profissionais da educação etc.
3. As ações concretas desenvolvidas hoje pelo Ministério da Educação e pelas secretarias de educação de estados e municípios para a formação de professores – por exemplo, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), a Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), o Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (Proinfo Integrado), entre outros programas.

Por outro lado, pensando ainda em termos de *formação docente e as ações de formação docente*, poderíamos centrar nossa análise nos cursos de formação em si, traçarmos uma espécie de

mapa a respeito da organização e dos tipos de cursos existentes: formação inicial, formação continuada – onde ocorrem esses cursos, quais os seus pré-requisitos, a organização dos cursos etc., a fim de esclarecer professores em atividade e futuros professores a respeito.

Mas, o que nos parece fundamental para iniciarmos qualquer aproximação à temática da formação docente é salientarmos que, na interseção dessas duas formas de interpretação e aproximação do tema, temos a figura do *professor*; ou seja, ao falarmos em *formação docente*, estamos pressupondo que um dado *professor* que será, afinal, produto da formação que recebeu. A questão que levantamos então é: *que professor é esse?*

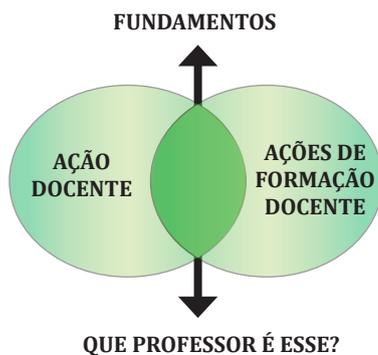


Figura 01 – Quadro autoral

Neste sentido, nossa proposta para este artigo é pensar os fundamentos que regem tanto as *ações docentes* como as *ações de formação docente*.

É válido salientar que essas duas formas de interpretação e problematização do tema aqui trabalhado não são excludentes entre si; pelo contrário, são complementares. Vejamos um exemplo hipotético: uma dada prefeitura diagnostica que os professores de sua rede de ensino não valorizam o planejamento participativo.

Trata-se, pois, de um fato que emana da prática docente, da realidade, das *ações docentes*. Esse dado impõe aos órgãos responsáveis uma *ação de formação docente*, isto é, um curso, uma capacitação, alguma ação, enfim, de formação que objetive mostrar aos professores a importância de se planejar a prática educacional de modo colaborativo e participativo.

Subentende-se, desse modo, que uma *ação docente* impôs a necessidade de uma *ação de formação de formação docente* que, por sua vez, espera-se que gere mudanças no quadro das *ações docentes*. Trata-se, como se pode perceber, de um movimento cíclico de ações e situações que se complementam.

Em busca dos fundamentos

Na busca pelos fundamentos que embasam a prática bem como a formação docente, parece-nos salutar retomar um velho quadro esquemático, bastante comum quando buscamos contextualizar as fases da educação:

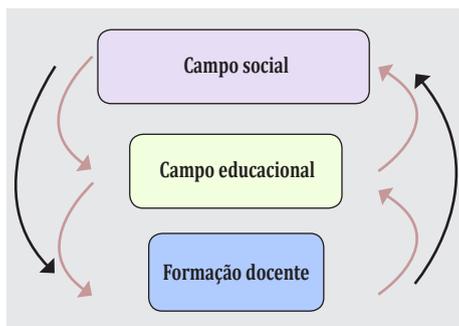


Figura 02 – Quadro autoral

Com este quadro, queremos relembrar algumas questões importantes que envolvem os fundamentos da educação: primeiro,

o fenômeno da formação docente não pode ser analisado isoladamente, enquanto *coisa em si*. Essa, enquanto parte do campo educacional, tem suas questões diretamente ligadas a um contexto maior que é exatamente o cenário educacional. Por sua vez, a educação tampouco pode ser tomada em si, isolada e analisada como um fenômeno independente de um contexto social. A educação, enquanto instituição social, deve ser tomada e analisada sempre dentro dos contextos sociais que a condicionam.

Contudo, não podemos considerar essa uma via de mão única em que apenas o social condiciona o educacional sem dela sofrer nenhum reflexo, bem como o campo educacional condicional a formação docente sem dela receber qualquer abalo. Na verdade, trata-se de uma via de mão dupla em que o que ocorre no campo educacional tem seus reflexos no campo social, bem como o que ocorre no campo da formação docente faz-se sentir em termos de campo educacional. Desse modo, podemos perceber que o que ocorre no campo social se faz refletir na formação docente, em vice versa.

Pensemos, pois, no contexto produtivo-social retratado no filme *Tempos Modernos*. Naquele filme, Chaplin registra a passagem de um modelo de sociedade baseado em um modo de produção feudal para um modelo sociedade pós-Revolução Industrial; uma indústria que tem sua linha de produção bem aos moldes do taylorismo-fordismo (marcada pela máxima divisão e especialização do trabalho), em que o tempo deixa de ser o tempo da natureza (onde os homens condicionam suas vidas ao tempo do amanhecer e do anoitecer, do plantio e da colheita, das estações do ano etc.) e passa a ser o tempo do relógio (com toques que marcam o horário de entrada, almoço, retorno ao trabalho e saída, por exemplo), em que surge a necessidade de um disciplinamento rígido dos sujeitos. Em resumo, esse modelo social retratado em *Tempos Modernos* é o que Foucault (1987) chama de *sociedade disciplinar*.

A sociedade disciplinar surgiu, por volta dos séculos XVIII e XIX, como a sucessora do modelo de sociedade de soberania, atin-

gindo seu apogeu no início do século XX. Trata-se de um tipo de organização social que instaura, em última instância, um rigoroso controle do vivo, efetivado através dos grandes meios de confinamento, isto é, espaços fechados, quadriculados e hierarquizados, criados para concentrar indivíduos, vigiá-los e examiná-los constantemente, submetendo-os a um minucioso controle do tempo; sendo cada meio organizado sob a égide de um regime interno de leis:

(...) primeiro a família, depois a escola (“você não está mais na sua família”), depois a caserna (“você não está mais na escola”), depois a fábrica, de vez em quando o hospital, eventualmente a prisão, que é o meio de confinamento por excelência (DELEUZE, 1992, p. 219).

O surgimento dessa modalidade de poder está diretamente ligado à Revolução Industrial, ao aumento da produção e à explosão demográfica ocorrida a partir do século XVIII. Frente às novidades instauradas pela Modernidade, o quadriculamento disciplinar se mostrou útil para administrar as massas difusas e desordenadas de corpos, atuando sobre elas e, assim, produzindo uma multiplicidade ordenada, no seio da qual o sujeito moderno emerge enquanto alvo do poder (Machado, 1979). Nas palavras de Foucault (1987):

Uma observação minuciosa do detalhe, e ao mesmo tempo um enfoque político dessas pequenas coisas, para controle e utilização dos homens, sobem através da era clássica, levando consigo todo um conjunto de técnicas, todo um corpo de processos e de saber, de descrições, de receitas e dados. E desses esmiuçamentos, sem dúvida, nasceu o homem do humanismo moderno (FOUCAULT, 1987, p. 121)

Nesse contexto, que tipo de sujeito é necessário para esse modelo de produção? *Sujeitos dóceis*, cujas forças de trabalho estejam potencializadas (máxima utilidade econômica), ao passo que suas capacidades de revolta e de questionamento sejam neutraliza-

das (controle de ordem política). Sujeitos submissos e obedientes, capazes de cumprir pronta e rigorosamente o que lhes é imposto.

Nesse contexto, sob a lógica da produção de *sujeitos dóceis*, aptos ao trabalho nas indústrias, a quem foi delegada a função de formar tais sujeitos? À escola. Foi a escola a encarregada de, desde a infância, preparar física, intelectual e moralmente os futuros trabalhadores. Fisicamente porque o futuro trabalhador tinha de estar apto a passar longas jornadas de trabalho acochando portas ou batendo pregos – como podemos ver na imagem de *Tempos Modernos*, anteriormente exibida; intelectualmente porque agora do trabalhador era exigido os conhecimentos rudimentares de língua escrita (para entender as instruções das máquinas, os avisos escritos da diretoria, assinar seus contratos de trabalho) e matemática (para compreender os horários, ler o relógio, saber lidar com a produção toda regulada por números e medidas), por exemplo; por fim, moralmente, porque o trabalhador tinha de entender a nova moral em curso na sociedade, tinha de entender seu lugar dentro da linha de produção, respeitar e acatar as ordens de seus superiores, sem revolta, sem questionamento.



Figura 03 – Imagens do filme *The Wall*

Esse modelo de escola e educação foi bem retratado no filme *The Wall*, de Alan Parker. No trecho referente à música *Another Bri-*

ck In The Wall II, temos a imagem de crianças enfileiradas, com seus rostos descaracterizados de feições humanas, demonstrando, através da linguagem metafórica da arte, que esse tipo de escola – chamada de *escola de massa* por alguns autores como Mariano Enguita – tinha como principal função descaracterizar as individualizadas, homogeneizando as massas de alunos. Em outra cena do mesmo filme, as crianças aparecem em salas de aula, enfileiradas e paradas, como em um linha de produção, semelhantes com engradados de bebidas, enfatizando ainda mais a homogeneização própria desse modelo de escola.

Nesse contexto educacional, a aprendizagem resumia-se à reprodução de saberes hegemônicos dogmatizados pela ciência – a qual, no contexto da Modernidade, emerge como o novo saber “verdadeiro”, desbancando o saber religioso da Igreja Católica de seu posto de saber único, hegemônico e Verdadeiro.

A ciência nesse período é marcada pelo positivismo, o qual impõe como regras para a produção do saber o rigor experimental, a neutralidade científica, a fragmentação do conhecimento (dando origem a várias disciplinas com objetos mais ou menos delimitados) e uma forte dicotomia entre teoria e prática, o que levará a separação entre os cientistas (os “iluminados da ciência”) e os professores (meros repassadores do saber da ciência).

É o modelo de educação por Paulo Freire denominado de *educação bancária*. Um modelo de educação enciclopédico, centrado na figura do professor, em que o mestre tem a função de *depositar* na mente dos alunos o máximo de conhecimento possível. O aluno apresenta-se como um ser passivo e o aprender nada mais é que uma reprodução do que fora dito pelo professor. Nas palavras de Paulo Freire (1996), trata-se de um modelo de educação que “deforma a necessária criatividade do educando e do educador”.

Nesse contexto social e educacional, quando nos voltamos ao plano da formação de professores, vemos o surgimento de licenciaturas bastante marcadas pelo *modelo de racionalidade técnica*.

Dentro da lógica da racionalidade técnica, o professor é um técnico, um especialista que deve aplicar com rigor as regras derivadas do conhecimento científico e pedagógico. Portanto, a formação desse profissional deve ser calcada, por um lado, em um conjunto de disciplinas científicas e, por outro, em um conjunto de disciplinas pedagógicas as quais fornecerão as bases da ação docente.

Estabelece a separação entre teoria e prática na preparação profissional, o que leva a compreensão da prática como mero espaço de *aplicação* de conhecimentos teóricos. Ainda nesse sentido, prega-se uma primazia da formação teórica em detrimento da formação prática, justificando-se, assim, a ideia de que para ser um bom professor é suficiente ter um bom domínio da área de conhecimento específico que se vai ensinar. Trata-se, por fim, de licenciaturas inspiradas no modelo bacharelesco, em que o ensino dos conteúdos específicos prevalece sobre o pedagógico e a formação prática assume, por sua vez, um papel secundário.

O professor formado sob a lógica da racionalidade técnica coloca-se na posição de intercessor entre o mundo cultural e o aluno. É através dele (e tão somente dele, posto que não enxerga e tampouco busca desenvolver no aluno a autonomia do saber) que o aluno poderá ter contato com os saberes da ciência e a cultura acumulada, através de alguns saberes pedagógicos e algumas metodologias de ensino.

Mas, em finais do século XX e início do século XXI, vemos emergir novos paradigmas educacionais, resultado das muitas transformações tecnológicas e paradigmáticas por que tem passado a sociedade ocidental: o modelo de paradigma positivista vem cedendo lugar para um novo modelo de paradigma (por muitos chamado de *paradigma* pós-Moderno) o qual nos tem levado a nos afastar da necessidade de produzirmos dogmas inquestionáveis da ciência, reconhecendo as incertezas, a provisoriedade e a complexidade da existência, especialmente quando pensando em questões de cunho social; vemos, inclusive, surgir, cada vez mais, questionamentos a respeito da universalidade da verdade.

Em termos educacionais, vemos a ênfase que hoje é cada vez mais dada a necessidade de que a formação ocorra no processo de ação-reflexão-ações, revelando aí a valorização cada vez maior dada à prática em detrimento da primazia da técnica.

Há também uma crescente valorização à criatividade e à autonomia do sujeito: sujeito aluno e sujeito professor, os quais vêm abandonando uma postura de objetos (quem recebe e quem repassa), valorizando-se a criatividade e a autonomia do sujeito no seu processo formativo – formação essa que deve ser contextualizada, ultrapassando-se, assim, a figura do aluno *passivo* e *reprodutor*, bem como do *professor especialista* e *controlador*. O professor deve agora ser um *mediador* das situações de aprendizagem, um *articulador* dos processos de pesquisa e um constante *pesquisador* em sua ação.

Nesse contexto, a pesquisa ganha também novos *status*, deixando ser um mero princípio científico, tornando-se, para além, um princípio educativo: os propósitos e práticas de formação de professores encaminham-se, desse modo, para um processo reflexivo, questionador e inovador, orientado pela pesquisa.

É nesse contexto que vemos surgir o *modelo de racionalidade prática* como tônica nos cursos de licenciatura. Dentro dessa lógica, vemos a valorização da autonomia profissional do professor, o qual deve se tornar um sujeito capaz de refletir, tomar decisões e criar no processo de sua ação pedagógica.

A ação pedagógica começa a ser vista como um fenômeno complexo, instável, carregado de incertezas e conflitos e, a prática não é mais entendida como um mero espaço de aplicação do conhecimento científico e pedagógico; é antes, um lugar de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são constantemente gerados e modificados.

Conclusão



Figura 04 – À esquerda, cena do filme *Tempos Modernos*; à direita, imagem sem autoria conhecida

Podemos concluir, desse modo, que estamos nos afastando de um modelo de *sociedade-rebanho*, em que todos são formados para serem iguais, para um modelo de sociedade que tem valorizado a autonomia do sujeito, a capacidade de criar, de analisar, criticar e transformar a realidade que o circunda.

Na imagem anterior, vemos as ovelhas do início do filme *Tempos Modernos* e, em analogia, relembremos a imagem das crianças desfiguradas e “engarrafadas” do filme *The Wall*. Ao lado, temos a imagem de um menino aprendendo a andar de bicicleta. Ao seu lado, um mediador, que não segurará em suas mãos ou andar por ele, mas que lhe dará algumas dicas, quiçá, mas o deixa solto para que possa, através das estratégias que são só dele, descobrir, criar, encontrar o seu modo (um modo que é só seu) de andar na bicicleta.

Nessa imagem, podemos pensar a relação professor (o rapaz em pé) e aluno (o menino na bicicleta). Mas, podemos também pensar o professor na bicicleta. O professor que, em um contexto mais contemporâneo, vem sendo convidado a criar, a produzir, pesquisar, a desenvolver sua autonomia – tanto na formação como na prática.

Claro, o modelo de racionalidade técnica não está de um todo encerrado dentro das licenciaturas. A pesquisa da professora Bernadete Gatte é bem ilustrativa nesse sentido. Temos também o emergir, nos últimos anos, de uma nova lógica de formação que é a chamada *pedagogia das competências*, ligada, especialmente, à reestruturação produtiva por que estamos passando nos últimos anos. Mas, o que desejamos com esse texto, além de problematizar todas essas questões, é mostrar que não podemos pensar o tema “formação docente e suas ações” desconectado de uma base que forma, afinal, os fundamentos da prática docente e a lógica dos cursos de formação docente. A busca pelos fundamentos é essencial para que não percamos de vista a dimensão crítica sobre qualquer objeto que nos propomos analisar.

Referências bibliográficas

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Terra e Paz, 1996.

HENNING, Paula Corrêa. **Pesquisa e formação de professores num cenário de transição paradigmática**. In: Mello, Reynaldo Irápuã Camargo (org.). **Pesquisa e formação de professores**. Cruz Alta: Centro Gráfico UNICRUZ, 2002.

LIMA, Paulo Gomes. BARRETO, Elvira Maria Gomes. LIMA, Rubens Rodrigues. **Formação docente**: uma reflexão necessária. In: *Educe-re at Educare*, vol. 2, n. 4, jul.dez/2007, p. 91-101.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. In: *Educação e Sociedade*. Ano XX, nº 68. Dez/1999.