

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS E LIMITES DA RENAFOR NA FORMAÇÃO DOCENTE NO MUNICÍPIO DE PARAMIRIM/BA

Roseli Ramos de Oliveira¹

RESUMO

Este artigo objetivou analisar e identificar as perspectivas e limites proporcionados pela constituição da RENAFOR, na área de ciências, na formação e atuação docente de seus professores/cursistas no município de Paramirim. Tendo em vista que a escola de hoje vem passando por várias mudanças, as quais são impulsionadas pela sociedade que requer um pensar e agir com relação aos problemas econômicos, políticos e sociais, e como ela é o reflexo dessa sociedade, também busca alternativas e novas formas de repensar o fazer e de como fazer e acontecer uma aprendizagem autônoma e sistemática para proporcionar a formação de seres pensantes e capazes de interagir nesse novo contexto da sociedade. Dentro dessa dimensão, este artigo se justifica, entre uma de suas razões, pela reflexão e análise que busca desenvolver para identificar e compreender de maneira contextualizada os saberes e/ou conhecimentos mobilizados por professores de Ciências, cursistas, da RENAFOR em suas práticas pedagógicas, assim como possíveis relações com as políticas públicas de formação docente na atualidade, no intuito de contribuir com o debate acerca de questões relacionadas com a capacitação dos professores.

¹ Especialista em Ciências Biológicas pela Faculdade Cidade de Guanhães-Minas Gerais e em Supervisão e Orientação Educacional pela Faculdade Cidade de Guanhães-Minas Gerais. Professora do Colégio Ulisses Caíres de Brito e Colégio Antônio Carlos Magalhães. Formadora de Ciências Naturais do Instituto Anísio Teixeira (IAT). Atualmente é articuladora de área do município de Paramirim. E-mail: roseramos41@gmail.com

Palavras-chave: Políticas públicas. RENAFOR. Formação continuada.

ABSTRACT

This article aims to analyze and identify the prospects and limits provided by the establishment of RENAFOR in the field of science, and training and performance of their Middle school teachers in the municipality of Paramirim. The school is currently going through several changes driven by society, which require thinking and acting in relation to economic, political and social problems. As a reflection of that society, it also seeks alternatives to the autonomous and systematic learning, and aims to stimulate the formation of thinking beings, who are able to interact in this new context of society. This article is justified by consideration and analysis that seek to develop, identify, discuss, and understand, in contextualized way, the knowledge mobilized by science teachers of RENAFOR in their practices, and possible relationships of this knowledge with public policies for today's teacher education.

Keywords: Public policies. RENAFOR. Continuing education.

Introdução

A escola de hoje vem passando por várias mudanças, as quais são impulsionadas pela sociedade que requer um pensar e agir com relação aos problemas econômicos, políticos e sociais. E como ela é o reflexo dessa sociedade, também busca alternativas e novas formas de repensar o fazer e de como fazer e acontecer uma aprendizagem autônoma e sistemática para proporcionar a formação de seres pensantes e capazes de interagir nesse novo contexto da sociedade.

É preciso considerar a educação pelo seu valor de uso, como produção cultural de pessoas concretas, singularidades humanas capazes de se constituírem em sujeitos globais e locais em luta contra desigualdades e exclusões sociais, e isso só é possível quando os conteúdos escolares têm certa vinculação com a produção científica e, ao mesmo tempo, dela se descolam. A importância de se pensar sobre isso pode ser atrelada à ideia de que “o conhecimento escolar é fruto de uma seleção cultural condicionada por fatores de ordens diversas”. Como refletem Lopes e Macedo (2002, p. 75):

Há um consenso no campo da teorização crítica do currículo quanto ao fato de que o conhecimento escolar é fruto de uma seleção cultural, condicionada por fatores de ordens diversas, socioculturais, político econômicas, para além de critérios exclusivamente epistemológicos. Esse conhecimento é entendido como organizado, para fins de ensino, por mecanismos de pedagogização, constituindo o conhecimento escolar.

Esse mecanismo de constituição e definição dos conteúdos selecionados e indicados para serem ensinados e aprendidos em Ciências está associado à forma como esse campo disciplinar foi historicamente constituído no Brasil, como o conhecimento está sendo organizado e produzindo “especificidades” no espaço escolar.

Nessa dinâmica, faz-se necessário um olhar voltado para a formação de professores de Ciências, e que a aplicabilidade dos conteúdos seja de forma sistemática e real, para que saia do empirismo e avance em novas epistemologias. No processo de formação dos professores, seus saberes, suas práticas, dificuldades, crenças, visão de mundo, entre outros, não podem ser desconsiderados; ao contrário, eles poderão contribuir na compreensão de seu cotidiano, possibilitando, assim, a criação de instrumentos teóricos e conceituais para serem utilizados/adotados em sua atuação profissional, preparando-se para intervir, de maneira consciente e autônoma, na realidade educacional, na qual estão inseridos. Mesmo porque esses saberes profissionais são personalizados e raramente formalizados, objetivados. São saberes construídos, incorporados, subjetivados, difíceis de serem dissociados da pessoa, de sua experiência e da situação de trabalho (HERNECK; MIZUKAMI, 2002, p. 317).

Dentro dessa dimensão, este artigo em sua problemática busca fomentar quais as limitações e potencialidades que a formação da Rede Nacional de Formação Continuada (RENAFOR) proporciona para elaboração da identidade e sociabilidade de seus professores/cursistas em Paramirim. E se justifica, entre uma de suas razões, pela reflexão e análise que busca desenvolver para identificar e compreender de

maneira contextualizada os saberes e/ou conhecimentos mobilizados por professores de ciências, cursistas, da RENAFOR em suas práticas pedagógicas, bem como possíveis relações desses saberes/conhecimentos, com as políticas públicas de formação docente na atualidade, no intuito de contribuir com o debate acerca de questões relacionadas com a formação de professores.

Contextualizar a RENAFOR frente às políticas públicas para a formação de professores na atualidade, e verificar se os conteúdos e concepções adotados no Programa são condizentes com a atuação profissional dos professores/cursistas, como também identificar os avanços e obstáculos apresentados, no que se refere à formação e atuação desses professores.

Caracterização da Identidade Profissional de Educação do Município de Paramirim

A discussão acerca da formação de professores no Brasil, entre outras questões relacionadas com o sistema educacional, assumiu certa efervescência em meados da década de 1980. Isso se processou pelo fato de a população brasileira se encontrar num momento de transição entre um sistema autoritário e sua ruptura rumo a um sistema político e social menos autoritário e opressor.

Nesse cenário, a educação de Paramirim tem um crescimento favorável no que tange à sua identidade profissional, buscando aprimoramento e o fortalecimento da formação para o desenvolvimento profissional. A capacitação docente representa papel preponderante no que se refere à qualidade da educação, pois “a qualidade da educação depende, em primeiro lugar, da qualidade do professor” (DEMO, 2002). Então, cabe ao professor a responsabilidade de formar profissionais, de tal ordem que, torna-se fundamental sua boa formação. Nesse intuito, Demo (2002) compreende que, mais do que qualquer outro trabalhador, a sociedade demanda do professor uma “formação primorosa”. E, nesse contexto, a formação inicial do professor merece destaque, posto que se constitui não apenas o pré-requisito legal para o exercício da profissão,

mas também o substrato sobre o qual é construída toda a sua carreira.

Nas últimas décadas, as pesquisas no âmbito educacional se alargaram a nível nacional e internacional. Dentre as discussões levantadas nessas pesquisas se encontram as mais variadas possíveis, indo desde as Reformas do Estado, passando pelos sistemas educacionais, chegando até ao desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo no cotidiano escolar. Nesse cenário, as investigações acerca da formação de professores não ficaram de fora. Essa área assumiu uma posição de extrema relevância, tanto nas pesquisas como também nas políticas públicas voltadas para a educação.

Tendo em vista que a problemática da formação continuada de professores na atualidade tem se destacado nas discussões acadêmicas, assim, vários autores têm abordado sistematicamente sobre este assunto – dentre eles: Nóvoa (2002), Candau (2001) e Santos (1998) versam que a maioria desses estudos destaca e critica a falta de continuidade das propostas de formação e o distanciamento entre a teoria e a prática em sala de aula. Como base na literatura educacional, parece haver um consenso em torno da ideia de que nenhuma formação inicial, mesmo a oferecida no meio acadêmico, é suficiente para o desenvolvimento profissional (CANDAU, 2001; SANTOS, 1998). Nesse contexto, percebe-se a necessidade de pensar a necessidade de se construir um modelo de formação continuada que possa valorizar o conhecimento científico atrelado à experiência de cada professor em seu local de trabalho.

Portanto, a formação de professores vem assumindo posição de destaque nas dimensões relativas às políticas públicas. É uma preocupação que se evidencia nas reformas que vêm sendo implementadas na política de formação docente², bem como nas investigações e publicações da área e nos debates acerca da formação inicial e continuada dos professores. Desse modo, a formação continuada aparece associada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar.

² Na LDBEN 9.394 de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), no título “Dos profissionais da Educação”, podemos observar pelo menos três artigos destinados a fundamentar a formação inicial e continuada de professores, os artigos 61, 63 e 67.

As reformas no Brasil seguem nos anos de 1980, e assentam-se em uma formação de caráter técnico instrumental, na qual, o professor deve assumir o papel de adquirir determinadas competências para resolver problemas da prática cotidiana, ao invés de levar em consideração as produções, concepções e propostas referenciadas por diversas entidades representativas na esfera educacional. Consiste na necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (FREITAS; VILLANI, 2002, p. 139).

Dentro dessa lógica, de acordo com Freitas e Villani (2002, p. 4), os “professores são concebidos como consumidores de conhecimentos ou como implementadores de políticas curriculares, que têm sido formuladas como resultados das pesquisas educacionais”, distanciando, assim, a participação ativa e efetiva dos profissionais docentes das elaborações das propostas educacionais. Portanto, observa-se a predominância do modelo de racionalidade técnica. Neste contexto,

A ideia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados (CONTRERAS, 2002, p. 90-91).

Nessa perspectiva, o professor assume o papel de técnico, tendo como função, meramente, aplicar instrumentos e/ou decisões de outros sem que haja uma reflexão acerca de sua atuação docente. Isso acaba induzindo os sujeitos, sendo que, de acordo com Contreras (2002, p. 96), “o professor, como profissional técnico, compreende que sua ação consiste na aplicação de decisões técnicas”. Contudo, não se leva em consideração que,

A prática docente é em grande medida um enfrentamento de situações problemáticas nas quais conflui uma multidão de fatores e em que não se pode apreciar com clareza um problema que coincida com as categorias de situações estabelecidas para as quais dispomos de tratamento (CONTRERAS, 2002, p. 97).

Mesmo com toda a discussão acerca do modelo de professor reflexivo, de acordo com Contreras (2002, p. 135), “parece mais ter prosperado a difusão do termo ‘reflexão’ do que uma concepção concreta sobre a mesma”. Para além dessa problemática, ainda é observado que o modelo da racionalidade reflexiva não resolve problemas enfrentados nos sistemas educacionais, vistos em sua dimensão mais ampla.

Em meio às reformas, mudanças comportamentais e sociais à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9394/96 (LDBEN) e o Plano Nacional de Educação, vem na tentativa de viabilizar o ensino com leis expressas no seu bojo, reforçando o direito da formação de professores na tentativa de tornar a formação um direito para progredir, valorizando o seu caráter contextual, organizacional e orientado para mudança. E visando atender essa necessidade, a RENAFOR foi criada em 2009, de acordo com a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, Decreto n° 6.755, de 29 de janeiro de 2009, no sentido de resgatar, conforme

[...] inciso VIII - a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho.

A formação de um professor é um processo contínuo. O momento de seu ingresso ao curso de formação inicial é apenas um marco numa trajetória de crescimento onde, somados aos constituintes da história de vida deste indivíduo, irão conjugar-se conhecimentos de uma dada área específica, teorias pedagógicas e elementos práticos oriundos da

atividade docente e, em conjunto, formam a base sobre a qual a profissão irá se alicerçar. Diversos autores referem-se a estes elementos da ação docente como “saberes docentes” ou “saberes da profissão docente” (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991), “conhecimento pedagógico” (SHULMAN, 1987) ou mesmo “sabedoria docente” (ELLIOTT, 1993).

Para a verdadeira renovação do ensino, a formação da RENAFOR possibilitou aos professores de Ciências Naturais a oportunidade de repensar a prática pedagógica, bem como promover o pensar sistematicamente sobre os saberes da experiência desses professores. Isto posto, a formação irá ajudá-lo a analisar e modificar suas concepções e seu desempenho para adaptar-se às mudanças requeridas pelos novos paradigmas sociais, principalmente no que diz respeito ao aprimoramento científico, imbuindo novas epistemologias para resolução de problemas e conceitos com relação à teoria e seu saber pedagógico.

A formação continuada provoca uma reflexão na e sobre a ação, isto é, pela observação empreendida durante e depois da ação, proporcionando assim, a construção da identidade do professor, que deve desenvolver em sua prática um profissional autônomo, capaz de se comprometer com novos saberes, novas tecnologias e também novas possibilidades de aprendizagem.

A preparação dos professores de ciências naturais por meio do programa de formação continuada de aperfeiçoamento para professores que atuam nas Séries Finais do Ensino Fundamental das redes públicas de educação evidenciou um público bastante comprometido com a educação e que acima de tudo, se identifica com esse novo perfil de profissional que deve estar presente no âmbito escolar, a exemplo disso: professores dinâmicos, atentos às novas tecnologias, com uma visão mais aberta ao pensar e agir, comprometidos em buscar um novo repensar sobre a prática pedagógica, bem como um envolvimento maior no que diz respeito à investigação sobre as novas epistemologias de ciências.

De acordo com Carvalho e Gil Perez (1993), para o bom desempenho do professor de ciências, apresentam como elementos

fundamentais: conhecer a matéria a ser ensinada (conhecimento dos conteúdos de seus processos de construção e de suas relações com a Tecnologia e Sociedade); conhecer e questionar o pensamento docente espontâneo (visões relativas ao senso comum que envolve concepções simplistas sobre a Ciência e sobre o seu ensino); adquirir conhecimentos teóricos sobre a aprendizagem e especificamente sobre a aprendizagem de Ciências; analisar criticamente o ensino habitual; preparar atividades; dirigir a atividade dos alunos; avaliar, aprender a pesquisar e utilizar resultados de pesquisas. Todas essas habilidades e competências devem ser preocupação tanto dos cursos de formação inicial, quanto daqueles de formação continuada.

A RENAFOR apresenta-se na modalidade presencial, com encontros quinzenais, duração de quatro meses, com carga horária de 120 horas, sendo 64 horas destinadas às aulas presenciais e 56 horas destinadas às atividades de experimentação pedagógica nas unidades escolares de origem, de modo a contemplar a carga horária com atividades experimentais e aplicação dos resultados na unidade escolar.

Esse formato de curso é muito interessante e pertinente à realidade educacional porque ele direciona as temáticas, com o objetivo de proporcionar maiores recursos e inovações para cada conteúdo, o que deixa o professor mais seguro: ele ultrapassa seus medos, desafios e incertezas, e assim, contribui para que a transposição didática aconteça no âmbito escolar de forma real, sem incertezas, com visões que ultrapassem o senso comum, se firmando em uma epistemologia segura, auxiliando um ensino voltado às novas demandas da educação, em que o aluno, juntamente com o professor, se encontre em sintonia dentro do processo ensino/aprendizagem.

O autor Nóvoa (1992) aponta que além dos professores, a mudança educacional também depende da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Para tanto, é necessário investimento educativo nos projetos escolares. O autor diz ainda que o desafio da formação de professores

[...] consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais (MCBRIDE, 1989 apud NÓVOA, 1992, p. 29).

Nessa abordagem, percebe-se que a formação continuada não é apenas a solução para todos os problemas da educação, talvez ela seja um deles. A formação deve sim ser algo constante, integrado no dia a dia dos professores; que não seja apenas para garantir um percentual a mais no final do vencimento de cada mês, mas que ela seja vista como uma necessária renovação para a prática educativa, bem como assegurar o seu direito que também deve ser estabelecido em cada plano de carreira do profissional como garantia de conquista e de reciclagem.

Para a transformação das práticas pedagógicas na sala de aula, é necessária também uma unidade escolar preparada e amparada em seus aspectos físicos e humanos, com equipamentos tecnológicos, um projeto político pedagógico bem definido com ações claras, um corpo diretivo descentralizado, que assuma uma postura democrática e conciliadora de conflitos internos, um regimento normatizado e eficiente. Enfim, a escola como ambiente de educação, deve prezar também pela motivação de todos os envolvidos como um requisito primordial para a adoção de mudanças em sua ação pedagógica.

Como apontam Pacca e Villani (1995), os programas de capacitação de professores têm de abandonar as características de trabalho de rotina, e transformarem-se num desafio sistemático. Trata-se de alimentar, de maneira adequada, o interesse, a autoestima e a autoconfiança, ingredientes indispensáveis para desenvolver as melhores energias criativas de seus protagonistas (PINTRICH; MARX; BOYLE, 1993).

Algumas considerações

O objetivo desse artigo foi realizar uma análise e identificar as perspectivas e limites proporcionados pela formação da RENAFOR, na área de Ciências Naturais, como também a atuação docente de seus

professores/cursistas no município de Paramirim. Essa formação foi de grande importância para a educação desse município, pois possibilitou uma ressignificação de seus saberes, de suas práticas, dificuldades, crenças, visão de mundo, entre outros. Vale salientar, que o processo ensino-aprendizagem requer um profissional atento, dinâmico, perspicaz em sua atuação, que possa intervir de maneira consciente e autônoma na realidade lócus na qual está inserido, tomando-se como base uma ação transformadora que viabilize um ensino de qualidade, e atenda às demandas pedagógicas e sociais, estabelecendo assim, uma estratégia revolucionária que reformule as práticas educativas.

A experiência do curso de formação em Paramirim foi exitosa, pois permitiu conhecer de forma mais individualizada o quadro de docentes do município, os anseios, as novas demandas, principalmente, o envolvimento da prática pedagógica, que permitiu também, conhecer por meio de relatos dos cursistas, o perfil dos alunos envolvidos nesse processo e as limitações impostas pelo sistema educacional etc.

Após a avaliação dos vários aspectos que o curso de formação trouxe para a Educação de Paramirim, em especial, Ciências Naturais, são perceptíveis vários legados, entre eles: a melhoria do ensino nas Séries Finais do Ensino Fundamental das redes municipal e estadual, com várias possibilidades de ações pedagógicas para o ensino de ciências, as quais favorecem a inserção de novas metodologias que visem à apropriação de conhecimentos baseados na descoberta, na investigação, no experimento, entre outros, permitindo assim, professores mais dinâmicos e alunos mais motivados, seguros de que a educação é a melhor forma de conquistar espaços e de humanização.

Depreende-se, sem a intenção de concluir este debate, recorro às palavras de Michael Apple: “Construir e defender uma educação verdadeiramente democrática e crítica um projeto coletivo. Temos muito a aprender uns com os outros [...] as transformações políticas e culturais constantes são impossíveis sem a esperança de uma sociedade melhor” (APPLE, 1989).

Referências

- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BARDIN, Lawrence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70 Persona, 2009.
- BRANDÃO, C. R. (Org.). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- BRASIL. Lei 9.394 que dispõe sobre: Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília (DF), 20 de dezembro de 1996.
- CANAU, Vera Maria (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- CARVALHO, A. M. P.; GIL PEREZ, D. *Formação de professores de Ciências*. São Paulo: Cortez, 1993.
- CONTRERAS, J. *A autonomia do professor*. São Paulo: Cortez, 2002.
- DEMO, Pedro. *Desafios modernos da educação*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ELLIOTT, J. *Action-research for Educational Change*. Mylton Keynes: Open University Press, 1993.
- FREITAS, D; VILLANI, A. Formação de professores de ciências: um desafio sem limites. *Investigação em Ensino de Ciências*, v. 7, n. 3, p. 215-230, 2002. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/ienci>>. Acesso em: 16 jul. 2014.
- HERNECK, Heloisa R.; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência: impacto de um programa de formação continuada. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (Org.). *Formação de professores, práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 315-337.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.) A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: _____; _____. *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: D P & A Editora, 2002.

MARQUES, Ramiro. O papel das instituições de ensino superior na formação contínua dos professores. In: TAVARES, José (Org.). *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: _____. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/ IIE, 1992.

_____ (Coord.). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, Angelita Rosa. *O planeamento da educação básica em barreiras: processos e perspectivas do Plano de Ações Articuladas – PAR*. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/o-planejamento-da-educacao-basica-em-barreiras/105475/###ixzz2cnehBD5p1>>. Acesso em: 23 ago. 2013.

PACCA, J. L. A.; VILLANI, A. Conception d'une formation pour enseignants de physique: un changement de perspective dans un cours de perfectionnement au Brésil. *Didaskalia*, n. 7, p. 117-129, 1995.

PINTRICH, P. R.; MARX, R. W.; BOYLE, R. A. Beyond cold Conceptual Change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, v. 63, n. 2, p. 167-199, 1993.

SANTOS, Lucíola Licínio C. P. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1998.

SHULMAN, L. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LEHAYE, L. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, n. 4, p. 215-234, 1991.