



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

8351 - Trabalho Completo - 3ª Reunião Científica da ANPEd-Norte (2021)

ISSN: 2595-7945

GT 08 - Formação de Professores

A INTERFACE DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA NOVA GESTÃO PÚBLICA

Luziane Said Cometti Lélis - Universidade Federal do Pará (UFPA) - EDUCANORTE - PGEDA

Dinair Leal da Hora - UFPA - Universidade Federal do Pará

A INTERFACE DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA NOVA GESTÃO PÚBLICA

Resumo

O texto trata da formação docente como premissa do trabalho pedagógico, desenvolvendo uma reflexão sobre a introdução de valores gerenciais, flexíveis e responsivos impostos pelos princípios orientadores da Nova Gestão Pública (NGP) que vai alterando o trabalho dos profissionais da educação na escola. O objetivo é discutir a interface do trabalho pedagógico desenvolvido na educação básica com a formação docente continuada no contexto da NGP. Fundamentado numa abordagem qualitativa, de revisão bibliográfica sobre a temática, o estudo revela uma reestruturação da profissionalização gestora e docente, precarização da formação continuada e a vinculação de processos formativos às avaliações externas e sistemas métricos de controle. Conclui-se a proposição de outro modelo de formação que se coloque a serviço do desvelamento da prática social, e que pode ser potencializado com a atuação do coordenador pedagógico.

Palavras-chave: Trabalho pedagógico. Formação continuada. Formação docente. NGP.

Introdução

O trabalho pedagógico simboliza o conjunto de todas as práticas educativas desenvolvidas no interior do ambiente escolar, a fim de promover as condições efetivas para o funcionamento dos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano. Refere-se, portanto, às atividades de cunho administrativo e pedagógico –previsão e racionalização do uso dos recursos humanos, materiais, físicos, financeiros e informacionais, em subordinação a especificidade da natureza ontológica da escola (PINTO, 2011; LIBÂNEO, 2017; PARO, 2011).

À esse respeito, a direção assume funções, predominantemente, gestoras e administrativas, com conotação pedagógica; enquanto a coordenação pedagógica “responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade do ensino” (LIBÂNEO, 2017, p. 180).

Não obstante, em face à diversidade de tarefas presentes no enfrentamento do cotidiano escolar, e muitas vezes, pelas situações emergenciais e precariedade das condições de trabalho, ou até mesmo, pela ausência de clareza de sua identidade profissional, o coordenador pedagógico acaba desviando o foco do seu trabalho para outras tarefas que são não de sua competência, e, no limite deixando escapar uma de suas principais funções – o assessoramento ao trabalho docente e a formação continuada, principalmente na educação básica pública.

A formação de professores dentro do espaço escolar é uma necessidade para o exercício profissional do magistério e uma condição de extrema relevância para a melhoria da aprendizagem. Ter a formação docente como princípio para a melhoria da qualidade do ensino, significa pensar a complexa tarefa de favorecer a articulação do projeto político-pedagógico, atravessada por momentos de reflexão, de troca de experiência e demandas da ação pedagógica, e assim, colaborar com uma atuação mais intelectual e menos técnica e burocrática da coordenação pedagógica (DOMINGUES, 2014).

O dever ser do processo formativo e as possibilidades concretas para a sua efetivação ainda sinalizam caminhos a serem trilhados, retratando a contradição e o dilema do trabalho educativo – agir entre a humanização e a alienação –, mantendo ao longo da história, estreita sintonia com os ideais pedagógicos que hegemonicamente numa sociedade capitalista norteiam tanto a prática quanto a formação de professores (MARTINS, 2010).

As reformas ocorridas no cenário internacional nas últimas décadas visando a superação do modelo burocrático de organização administrativa com adoção de sistemas gerenciais de gestão, apresentam-se imersas na racionalidade imposta pela NPG, repercutindo diretamente na forma de atuação dos profissionais da educação, reforçados pelo esvaziamento dos valores humanistas demandados pelos atuais formatos de formação docente.

As mudanças em curso ocorridas na profissão docente em decorrência da nova cultura de gestão pública seguem orientações dos organismos internacionais, com base na naturalização de um “novo profissionalismo”, “bons professores” e “boas práticas” centrados em aprendizagens, por entenderem que a maioria dos professores não desempenham bem o seu ofício (OLIVEIRA, 2018).

O texto apresenta uma reflexão sobre a introdução dos novos valores gerenciais – flexíveis e responsivos - impostos pelos princípios orientadores da NPG que vai alterando o trabalho dos gestores pedagógicos e professores nas escolas. O objetivo é discutir a interface do trabalho pedagógico desenvolvido na educação básica com a formação docente continuada no contexto da NPG.

Fundamentado numa abordagem qualitativa, de revisão bibliográfica sobre a temática, o estudo revela uma reestruturação da profissionalização gestora e docente, precarização da formação continuada e a vinculação de processos formativos às avaliações externas e sistemas métricos de controle, estando estruturado em duas seções e seguido das considerações finais.

A formação docente como premissa do trabalho pedagógico

Um dos dilemas enfrentados pelas políticas de formação docente se situa na constante tensão entre o determinado tipo de formação que o professor deve ter e as demandas hegemônicas da sociedade acerca dos resultados de sua ocupação (MARTINS, 2010), assumindo diversas configurações e feições ideológicas no seu caminhar histórico.

As configurações priorizadas na organização da intencionalidade pedagógica de cada momento, demarcam diferenças sutis em sua abrangência e profundas alterações em sua epistemologia, que “oscilam entre modelos conformadores e modelos emancipatórios, que privilegiam ou sua função técnico-reprodutiva ou sua função crítico-emancipatória” (FRANCO, 2008, p. 61).

A vertente técnico-científica ou reprodutiva parte de uma visão mecanicista de mundo e uma concepção naturalista de homem. Difunde valores burgueses, pragmáticos, intencionando a organização de processos de instrução com eficácia e eficiência, no empenho de competências e habilidades - normatiza e prescreve a prática formativa. A função crítico-emancipatória tem como pressuposto básico a consideração da historicidade na compreensão do conhecimento, mediatizados pela intervenção do homem por meio da prática – articula as teorias educacionais com as práticas educativas (FRANCO, 2008).

Franco (2008) e NÓVOA (1992) ressaltam que os descaminhos da pedagogia e suas vertentes ocorreram pela dissociação da práxis com as teorias, num processo crescente de ignorar as razões implícitas da prática cotidiana, contribuindo para a desvalorização dos saberes experienciais e das práticas docentes. Assim, os estudos sobre a formação de professores nas décadas de 1980 e 1990, têm centrado sua temática no potencial formador e transformador do exercício cotidiano,

em torno de questões relativas à formação de um professor reflexivo, em oposição à concepção do professor como técnico, que se dedica à reprodução e à transmissão de informações e conhecimentos selecionados e escolhidos por instâncias burocráticas superiores e alheias ao próprio professor (FRANCO, 2008, p. 94).

Esses estudos atuam no sentido de superar a racionalidade técnica e alimentar as bases de uma nova racionalidade, a prática. Os autores que defendem essa perspectiva formativa (FRANCO, 2008; NÓVOA, 1992; IMBERNÓN, 2016), tem a convicção de que os professores possuem conhecimentos bastante próprios sobre a sua prática, capazes de assumir um papel ativo tanto na sua formação quanto no seu desenvolvimento, por meio da reflexão e reconstrução dos condicionantes de sua ação e sobre si mesmo.

É no contexto da escola, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão se construindo em uma ação contínua, promovendo mudanças pessoais e profissionais (LIBÂNEO, 2017; BENACHIO; PLACCO, 2012). Nesse sentido, os professores devem assumir-se como produtores da sua profissão, em articulação com as instituições escolares e seus projetos, sem dissociar a formação da produção do saber (NOVOA, 1992).

Alguns autores problematizam as teorias pedagógicas da atualidade (SAVIANI, 2013; DUARTE, 2010; MARTINS, 2010; GATTI; BARRETO; ANDRE, 2011), conhecidas como pedagogias do “aprender a aprender” - construtivismo, pedagogia de projetos, pedagogia do professor reflexivo, pedagogia das competências, pedagogia multiculturalista, pois remontam ao movimento escolanovista e tecnicista do século passado em sintonia com o universo ideológico contemporâneo.

Duarte (2010) elenca ideias comuns às pedagogias hegemônicas na atualidade, como: a) ausência da perspectiva de superação da sociedade capitalista, neutralizadas pela crença na possibilidade de resolução de problemas sociais sem a mudança na forma de organização da sociedade; b) aprendizagem significativa ou conteúdos contextualizados vistos como utilidade na prática cotidiana, determinando a validade epistemológica e pedagógica do conhecimento; c) desvalorização do conhecimento científico, teórico, acadêmico pelo conhecimento tácito na formação de professores e formação de habilidades e competências requeridas pela prática.

Neste contexto, as propostas de formação baseadas na racionalidade da prática, assentam-se na construção da identidade pessoal e profissional docente acerca da reflexão sobre a própria prática, em que a dimensão técnica, por mais que não seja assumida, passa a ocupar um lugar central em detrimento dos fundamentos (GATTI; BARRETO; ANDRE, 2011; MARTINS, 2010), tendenciando a ação docente à mera execução de tarefas prescritivas.

Os princípios norteadores da formação de professores expressa na desqualificação dos conhecimentos clássicos e adaptação dos indivíduos às circunstâncias sem a compreensão de seus determinantes, se revela no seu esvaziamento,

cada vez mais centrado em premissas que visam o “pensamento reflexivo”, a particularização da aprendizagem, a forma em detrimento do conteúdo, o local em detrimento do universal, dentre outras, não é representativo daquilo que de fato deva ser a assunção dos elementos fundamentais requeridos a uma sólida formação de professores, no que se inclui, em especial, a apropriação do patrimônio intelectual da humanidade (MARTINS, 2010, p. 23).

Pelo caminho do recuo à teoria, há um suposto protagonismo do professor sobre a condução da sua formação continuada com base na sua vivência prática, que se traduz na redução dos processos formativos à implementação de proposta cada vez mais detalhada do currículo, resolução de problemas imprevistos e ação voltada para resultados, o que contribui para a precarização da formação docente.

Em face ao recrudescimento de ideários pedagógicos cada vez mais alinhados às demandas das contínuas estruturas e reestruturas do capital no final século XX – neoprodutivismo, neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo (SAVIANI, 2013) – , a importância da formação inicial e contínua de professores é conclamada, como nunca, por estar tão esvaziada de sua função humanizadora, em que o “saber fazer” se sobrepõe a qualquer outra forma de saber, travestido sob a forma de “competência” (MARTINS, 2010).

A formação de habilidades e competências, apresentadas oportunamente como uma pedagogia com roupagem progressista e sedutora, é baseada numa concepção de educação pragmática, ancorada no individualismo, no critério da lucratividade e da sociabilidade adaptativa, equidistante (MARTINS, 2010; SAVIANI, 2013), dispendo ao ato educativo aquilo que é útil ao mercado e não para a sua emancipação.

Diante da necessidade de responder os desafios advindos de uma sociedade contemporânea, a formação continuada ou permanente ganha destaque nos debates

educacionais, sendo compreendida como todo o prolongamento da formação inicial – bases sobre as quais o profissional vai ter condições de exercer sua atividade –, visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático dentro do próprio espaço de trabalho ou em outro local.

Trabalho pedagógico e formação continuada no contexto da NGP

Partindo dessa premissa, a formação continuada em serviço se constitui parte integrante da condição do trabalho docente, devendo ser garantida pelos sistemas de ensino e escolas para o desenvolvimento profissional (LIBÂNEO, 2017), pois o professor está no centro do trabalho educacional institucionalizado, atuando em uma situação tensional, em que a distância entre a idealização da profissão docente e a realidade do trabalho tende a aumentar, em razão da complexidade e multiplicidade de responsabilidades que são chamados a cumprir (GATTI; BARRETO; ANDRE, 2011).

Estudos voltados para a atuação da coordenação pedagógica na escola revelam a importância do encaminhamento de processos formativos no espaço escolar (DOMINGUES, 2014; BENACHIO; PLACCO, 2012), não como suprimentos a lacunas da formação anterior oferecida pelas licenciaturas no Brasil, mas para o aperfeiçoamento profissional (GATTI; BARRETO; ANDRE, 2011).

As possibilidades de efetivação da formação continuada na escola e o assessoramento ao trabalho docente são tarefas do coordenador pedagógico. Segundo Barros e Eugênio (2014), este profissional para desempenhar o seu papel de articulador, mediador e transformador da prática educativa realizada pelos professores, precisa estar consciente e seguro de suas funções.

Esse trabalho não pode estar pautado somente nas necessidades emergentes do cotidiano, mas precisa ser bem elaborado, sistematizado em bases teóricas sólidas para resultar em uma prática coesa e real, tendo em vista que os problemas da prática não podem ser reduzidos a problemas meramente instrumentais, que conduzem a tarefa profissional a uma simplória escolha de aplicação e meios e procedimentos (BARROS; EUGÊNIO, 2014, p. 10).

Desta forma, o coordenador pedagógico precisa garantir um tempo para a sua própria formação continuada no sentido de atuar em novos contextos, sem perder a essência do trabalho educativo – a emancipação humana, numa sociedade de modernização conservadora em que utiliza o enfoque econômico para pensar a ação pública, uma vez que,

por meio de um discurso reformador no âmbito do Estado e da educação, os princípios da NGP vão se impondo na orientação das políticas públicas, traduzindo-se em normas, procedimentos administrativos e em práticas que vão transformando valores e identidades junto aos profissionais docentes (OLIVEIRA, 2018, p. 44).

Nessa conjuntura, os princípios adotados na empresa privada passam a ser referência para as políticas públicas, imprimindo uma lógica mercantil que atua num processo de construção de novos valores e novas identidades para gestores e docentes. As identidades pessoais e profissionais de professores e gestores são redesenhadas para comportamentos padronizáveis, alinhado a indicadores externos, sistema estreito de prestação de contas e sobrecarga de responsabilidade (ANDERSON, 2017).

Para Oliveira (2018), as mudanças ocorridas na profissão docente em decorrência da NGP apresentam dimensões variadas causando uma reestruturação da profissão e a emergência do “novo profissionalismo”, com foco no controle e proatividade do praticante,

evocando valores de inovação, criatividade, flexibilidade, iniciativa e responsabilidade congruentes aos novos modelos de organização do trabalho no capitalismo, que apelam frequentemente para a colaboração e a colegialidade sem discutir os fins últimos da produção (OLIVEIRA, 2018, p. 55).

Por isso o interesse dos órgãos centrais em manter o controle sobre a formação docente, centrada em aprendizagens e alinhada aos modelos de organização do trabalho flexível. Ademais, as transformações registradas ao nível dos sistemas de ensino com o surgimento de novas formas de regulação, como por meio dos resultados obtidos em avaliações externas, proletarizam o ofício docente “a quem escapa o controle sobre o exercício do seu próprio trabalho” (CANÁRIO, 2005, p. 122).

Diante disso, faz-se necessário problematizar o modelo formativo delineado pela NGP na educação básica, porque não atende aos fins do processo educativo, além de reforçar a precarização da formação e do trabalho docente. E nesse processo, a atuação do coordenador pedagógico assume grande relevância no sentido de utilizar a relativa autonomia do trabalho pedagógico para “recuperar a dimensão da regulação que limita o poder do mais forte, ampliando os espaços de tática do mais fraco” (OLIVEIRA, 2003, p. 31) nos processos de formação continuada.

Considerações finais

Com a emergência da NGP e a adoção dos seus princípios na orientação das políticas públicas, tornou-se evidente o predomínio do enfoque técnico, reprodutivo e pragmático no desenho formativo intencionado aos profissionais da educação, e principalmente aos docentes, provocando um processo de construção de novos valores e novas identidades - uma reestruturação da profissão e/ou um “novo profissionalismo”.

Nesse contexto, a formação continuada em serviço representa uma possibilidade de ampliação do espaço democrático e emancipatório dentro da escola com vistas ao desenvolvimento profissional e pessoal, articulando valores, subjetividades, teorias educacionais e práticas educativas, que se coloque à serviço do desvelamento da prática social, tendo a coordenação pedagógica como grande articuladora desse processo educativo.

Referências

ANDERSON, Gary. Privatizando subjetividades: como a Nova Gestão Pública (NGP) está criando o “novo” profissional da educação. **RBP** – v. 33, n. 3, p. 707-7028, set./dez.2017.

BARROS, Séfora e EUGÊNIO, Benedito G. O Coordenador Pedagógico na Escola: formação, trabalho, dilemas. **Educação, Gestão e Sociedade**: Revista da Faculdade Eça de Queirós, Ano 4, nº 16, nov. 2014.

BENACHIO, Marly das Neves; PLACCO, Vera Maria N. de Souza. Desafios para a prática da formação continuada em serviço. In: PLACCO, Vera Maria N. de Souza; ALMEIDA, Laurinda R. de (Orgs.). **O coordenador pedagógico**: provocações e possibilidades de atuação. São Paulo, Loyola, 2012.

CANÁRIO, Rui. **O que é a Escola?** Um “olhar” sociológico. Porto: Porto editora, 2005.

DOMINGUES, Isaneide. **O Coordenador pedagógico e a formação contínua do docente**

na escola. São Paulo: Cortez, 2014.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2010. 191 p.

FRANCO, Maria Amélia do R. Santoro. **Pedagogia como ciência da educação.** 2ª ed. ver. ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba S. de Sá; ANDRÉ, Marli Elza D. de Afonso. **Políticas Docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado:** uma mudança necessária (tradução Silvana Cobucci Leite). São Paulo: Cortez, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola:** teoria e prática. São Paulo: Editora Heccus, 2017.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, António (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Currículo praticados:** entre regulação e emancipação. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação da profissão docente no contexto da nova gestão pública na América Latina. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.,** Salvador, v. 27, n. 53, p. 43-59, set./dez. 2018.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola.** São Paulo: Cortez, 2011.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia escolar:** coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2013.