



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

12615 - Resumo Expandido - Trabalho - XXVI Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd Nordeste (2022)

ISSN: 2595-7945

GT08 - Formação de Professores

OS PARADIGMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E A CONSTRUÇÃO DE UMA AÇÃO CRÍTICA-REFLEXIVA

Taciana Vanessa Santana Rios - UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA -

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Simone Leal Souza Coité - UNEB - Universidade do Estado da Bahia

Nailde Almeida de Santana dos Santos - UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA -
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

OS PARADIGMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E A CONSTRUÇÃO DE UMA AÇÃO CRÍTICA-REFLEXIVA

1 Introdução

Desde a década de 1990, temos vivenciado mudanças significativas na educação. Os interesses de grupos hegemônicos ancorados pela perspectiva neoliberal têm assumido papéis cada vez mais significativos nas políticas educacionais brasileiras, materializadas em práticas que concebem a escola na mesma lógica do mercado de trabalho, utilizando-se técnicas e metodologias de gerenciamento como parâmetros de mensuração de desempenho. Como exemplos, podemos citar as diversas avaliações externas e de larga escala que têm direcionado as instituições escolares para uma competição pautada nos resultados. Além disso, há o discurso da meritocracia largamente difundido no imaginário social, o qual esvazia os aspectos político, social e humano da escola.

Inseridos neste conjunto de incertezas, o discurso hegemônico passou a fazer parte do pensamento e do modo como muitas pessoas compreendem o mundo. Mais do que nunca, é urgente e necessário que profissionais da educação façam escolhas pedagógicas baseadas na responsabilidade social e crítica num processo contínuo de reflexão transformadora,

ressignificação dos objetivos e das formas de promover a aprendizagem dos estudantes.

Neste contexto, por compreender a importância da formação docente no processo de constituição profissional e na definição das ações pedagógicas que sustentam as concepções de escola e os processos de ensino e aprendizagem dos educadores, este estudo busca responder à seguinte questão norteadora: Qual paradigma de formação docente contribui para uma ação crítica-reflexiva do professor?

Nesta investigação serão apresentadas reflexões acerca dos modelos de formação de professores presentes na literatura educacional brasileira. Essas discussões permitirão uma análise sobre qual paradigma de formação docente fomenta uma ação crítica-reflexiva do professor. A pesquisa tem caráter bibliográfico. Os autores que fundamentaram a discussão teórica foram Diniz-Pereira (2014), Shön (2000), Gatti (2019), Duarte (2010), Freire (1985), dentre outros.

2 Formação docente e os paradigmas contemporâneos: discussões e perspectivas

O padrão de formação docente mais disseminado e que durante muito tempo foi modelo de referência para definição dos currículos de formação no Brasil foi o ligado à racionalidade técnica. Conhecido também como epistemologia da prática positivista, Diniz-Pereira (2014, p. 35) salienta que “a prática educacional é baseada na aplicação do conhecimento científico, e questões educacionais são tratados como problemas técnicos os quais podem ser resolvidos objetivamente por meio de procedimentos racionais da ciência.” Nesse viés existe uma clara diferenciação entre o papel de superioridade do pesquisador, aquele que domina o conhecimento e a do professor que executa.

Nesse processo formativo, as questões educacionais são vistas como problemas técnicos, não existe uma ligação entre os conhecimentos teóricos e a prática, uma vez que o percurso trilhado é simples e linear, ou seja, a instituição formativa transmite os conhecimentos científicos, e cabe aos docentes apenas executar, sem considerar os fatores externos que interferem nas condições reais de uma instituição escolar. A respeito disso. Shön (2000, p. 37) afirma que “na perspectiva da racionalidade técnica [...] o profissional competente está sempre preocupado com problemas instrumentais”. Sob esse aspecto, o docente é um profissional passivo que executa ferramentas pedagógicas pensadas por outros.

Segundo essa concepção, o professor é um mero executor de programas, planos e pesquisas produzidos por pesquisadores que detêm o saber científico, o que implica numa prática desconectada com o contexto político, econômico e social. Nesse tipo de formação, os professores levam os problemas e os desafios do contexto escolar para que os especialistas/pesquisadores desenvolvam receitas/técnicas para serem aplicadas posteriormente por esses professores numa dinâmica de subordinação e passividade.

O modelo de racionalidade técnica nega ao professor o seu caráter profissional quando não valoriza dois princípios básicos pontuados por Gatti (2019): o primeiro está relacionado ao reconhecimento do professor como sujeito da sua prática educativa e também como seres sociais que vão se constituindo por aspectos sociais, emocionais, cognitivos e afetivos. O segundo princípio diz respeito à formação como um processo contínuo de desenvolvimento, como um produtor de saberes em constante processo de evolução e aperfeiçoamento de sua prática.

Como sinalizado anteriormente, o contexto educacional no Brasil tem sofrido mudanças profundas em sua estrutura, forma e objetivo. As exigências das políticas neoliberais acerca da alta produtividade, redução de custos, mudanças na organização do trabalho contribuíram para delinear práticas educativas. À medida que lógica capitalista, por meio de instituições internacionais de fomento, como o Banco Mundial (MB), interferiu no processo de estabelecimento de normas e diretrizes, evidenciou-se uma defesa de novos modelos de formação nas políticas públicas educacionais.

Diante desse cenário, em oposição ao paradigma da racionalidade técnica, iniciou-se um modelo alternativo, o da racionalidade prática, ou seja, processo de formação docente em que os pressupostos de orientação consistem na valorização da ação educativa do professor. Nessa ótica, a ênfase é voltada para a junção entre a teoria e a prática. A realidade educacional para essa corrente é muito líquida e reflexiva para ser esboçada por uma organização técnica, por isso a necessidade do paradigma da reflexão nos processos formativos.

Dessa lógica nasce o conceito de “professor reflexivo”, conceito surgido originariamente nos Estados Unidos pelo professor Donald A. Schön. Essa concepção se baseia numa epistemologia de valorização de uma prática reflexiva na formação de profissionais capazes de responder as diversas situações novas e inesperadas que acontecem diariamente na sala de aula. Esse corrente tem o intuito de superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento dito científico-técnico e as práticas escolares.

A formação, sob essa perspectiva, precisa ser compreendida como um exercício de análise da situação real, na qual o professor deve ser preparado para reconstruir reflexivamente seus saberes e suas práticas. Assim, será capaz de pensar sobre sua experiência para entender melhor seu ensino, sustentado por três concepções essenciais: conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão da ação.

Diante de tal proposição, é possível afirmar que o parâmetro ideal de formação docente é pautado na perspectiva da reflexão prática? Infelizmente não, pois, embora o conceito de professor reflexivo tenha sido amplamente divulgado nos estudos e pesquisas educacionais nos anos de 1990 e 2000, as políticas públicas de formação, em atendimento às novas habilidades e competências ditadas pelos princípios do mercado, distanciaram a real concepção defendida por Schön sobre o que verdadeiramente constava nos currículos de

formação docente. O “professor reflexivo” defendido por esses documentos oficiais nada mais é do que um técnico que apenas consegue refletir sobre sua ação pedagógica individualizada, mais especificamente sobre os processos de ensinar e aprender na sala de aula. Essa análise acontece descontextualizada de uma concepção teórica bem fundamentada, uma vez que existe uma supervalorização da prática em detrimento do conhecimento teórico.

Nessa conjuntura, a premissa da racionalidade prática gera um relativismo epistemológico no que diz respeito ao conhecimento, tanto nos cursos de formação continuada, quanto nos espaços escolares, pois o pressuposto da corrente se concentra especialmente no conhecimento tácito e, conseqüentemente, na desvalorização do conhecimento científico. A respeito disso, Duarte (2010) salienta que quando o conhecimento cotidiano da experiência prática for mais valorizado na escola, o professor não mais ocupa o lugar de transmissor dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade e passa a ser um organizador de atividades cotidianas.

Destarte, é possível afirmar que o modelo da racionalidade prática não responde aos anseios da construção de uma prática educativa que ofereça suporte teórico e prático para que os professores possam compreender os contextos históricos, sociais e culturais que permeiam sua ação pedagógica e, com isso, consigam colaborar na reconstrução de uma sociedade mais justa e democrática.

O paradigma de formação pautado na racionalidade crítica concebe os modelos técnico e prático como incapazes de dar conta da complexidade que é o ato de educar, pois o primeiro acredita que a prática educativa deve ser sustentada por procedimentos racionais da ciência, e o segundo responsabiliza os professores na resolução dos problemas por meio da análise acríica de suas práticas.

Na perspectiva formativa da racionalidade crítica, a educação é historicamente localizada (Diniz-Pereira, 2014), ou seja, o currículo dos programas de formação precisam estar articulados com a realidade social de uma forma que os conhecimentos construídos contribuam para a construção de saberes que possibilitem que o professor interfira, modifique e transforme a dimensão política do ensino e da educação.

Com essa preposição, o ponto principal desse modelo é o professor como pesquisador, um sujeito que saiba problematizar seu fazer, por meio de referenciais teóricos que possibilitem aperfeiçoar seu trabalho numa constante prática de reflexão e produção de conhecimentos capazes de revelar as contradições entre os conhecimentos específicos do seu componente curricular e as questões sociais e políticas amplas.

A abordagem da racionalidade crítica parte do princípio de que a educação pode colaborar na transformação social, visto que o professor é compreendido como um indivíduo e não um objeto, um sujeito em constante processo de aprendizagem fundamentado no diálogo ativo e crítico com seus pares, conforme defende Freire (1985). Para o autor, o ensino precisa ser concebido como uma prática de liberdade que possibilita a exclusão de qualquer forma de

dominação.

Compreendemos que para ser prática de liberdade, o processo formativo dos professores precisa estar sustentado no ensino como objeto de investigação, no desenvolvimento de um perfil profissional pesquisador que tem no seu fazer pedagógico a base para ressignificação do ato educativo como um ato também social. Nessa concepção o professor, por meio da problematização, consegue no seu cotidiano trabalhar numa perspectiva dialética e questionadora em coletivo com seus colegas e com os estudantes.

Nesse sentido, o olhar do professor é ampliado, a relação estabelecida entre os conteúdos, os objetivos de ensino e sua ação não ficam limitados apenas ao espaço da sala de aula, pelo contrário, acabam sendo compartilhados com outros profissionais e comunidade, pois questões culturais, históricas e sociais são trazidas para o diálogo no espaço externo à escola. Assim, as políticas de formação pautadas no paradigma da racionalidade crítica têm no seu aporte teórico conhecimentos sustentados a partir das experiências e análises de práticas reais que permitam um diálogo constante entre a ação pedagógica e a formação teórica e, ainda, num movimento de integração entre as experiências da sala de aula e a pesquisa.

Nesse contexto, a relação de aprendizagem também é modificada, pois o professor assume a responsabilidade de levantar problemas, “desnudar” (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 41), modificar, interpretar as relações de poder do currículo que favorecem ainda mais as desigualdades sociais.

Considerações finais

O estudo apresentado teve o objetivo de discutir os paradigmas contemporâneos de formação docente existentes na literatura educacional brasileira, com base na questão norteadora: Qual paradigma de formação docente contribui para uma ação crítica-reflexiva do professor?

A pesquisa bibliográfica possibilitou tecer reflexões acerca dos paradigmas de formação docente, bem como, inferir que a o problema proposto neste estudo corresponde ao paradigma da racionalidade crítica. Isso, se justifica pelo fato desse modelo proporcionar uma ação pedagógica de reflexão vasta, abrangendo questões políticas, sociais, ideológicas e culturais. Nesse contexto, a prática do professor vai além da sala de aula, num exercício constante de problematizações, questionamentos e reflexões sobre as relações de poder existentes dentro e fora do espaço escolar.

Nessa perspectiva, a racionalidade crítica adquire papel essencial nesta pesquisa como modelo formativo no qual o professor realiza uma reflexão crítica a respeito do ato educativo,

atua de forma mais comprometida com a sua emancipação e dos estudantes, este modelo permite também o desenvolvimento profissional, visto que os sujeitos ocupam responsabilidades na socialização de experiências, assim como na construção de espaços democráticos de diálogo e de tomada de decisão.

Face ao exposto, observa-se que o tema tratado neste trabalho é bastante extenso, o que leva à necessidade de prosseguimento dos estudos e pesquisas sobre os paradigmas de formação docente, especialmente na atual realidade em que as políticas públicas educacionais a partir de uma política neoliberal concebem a escola como um comércio e o conhecimento como bem capital.

Referências

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. Perspectivas em Diálogo: revista de educação e sociedade**, Naviraí, v. 1, n. 1, p. 34-42, jan./jun. 2014.

DUARTE, Newton. **O debate contemporâneo das teorias pedagógicas**. In: MARTINS, Ligia Marcia; DUARTE, Newton (orgs). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários para a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra.1996.

GATTI, B. A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década**. *Revista Brasileira de Educação*, nº 37, p. 57-70, jan./abr. 2008 GATTI, Bernadete et al. *Professores do Brasil: Novos Cenários de Formação*. Brasília: UNESCO, 2019. 351p.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.