



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

13882 - Resumo Expandido - Trabalho - 41ª Reunião Nacional da ANPEd (2023)

ISSN: 2447-2808

GT08 - Formação de Professores

A PRÁTICA COMO POIESIS E SEU PAPEL DE ESVAZIAMENTO DA CONSCIÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Thaiany Guedes da Silva - UFAM - Universidade Federal do Amazonas

Evandro Luiz Ghedin - UFAM - Universidade Federal do Amazonas

Angelina Júlio Chadreque - UFAM - Universidade Federal do Amazonas

Agência e/ou Instituição Financiadora: Fapeam

A PRÁTICA COMO POIESIS E SEU PAPEL DE ESVAZIAMENTO DA CONSCIÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE

RESUMO: Trata-se de parte dos resultados da pesquisa de doutoramento defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. O trabalho tem como objetivo central: evidenciar como concebem os professores formadores e em formação a relação entre teoria e prática nos cursos de formação contínua desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Manaus, voltados aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir do método hermenêutico-crítico cunhado por Paul Ricoeur (1977, 1978) realizamos a interpretação dos dados construídos em campo, por meio de entrevistas semiestruturadas. Desta resulta que tanto professores formadores como em formação não compreendem a relação teórico-prática na sua natureza conceitual, associando teoria com verbalismo e prática com ação. Concluimos que este processo de operacionalização, do puro agir na formação docente é parte de um projeto socioeconômico mais amplo, que visa a manutenção e acirramento da exploração humana e perpassa pelo esvaziamento da consciência.

Palavras-chave: formação contínua, formação docente, relação teórico-prática

Introdução

Schmied-Kowarzik (1983) ao trabalhar o problema “teoria e prática” inicialmente distingue o sentido etimológico das palavras *prâgma* e *poiesis*, a primeira, da qual emerge a

palavra prática, tem seu significado ligado ao agir, a atividade consciente no âmbito inter-humano, o que significa uma feitura direta das coisas é *poiesis*. Neste texto que emerge de parte dos resultados da pesquisa de doutoramento concluída no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE-Ufam, objetivamos pensar a seguinte questão: de que modo como concebem, os professores formadores e em formação, a relação entre teoria e prática nos cursos de formação contínua desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Manaus, voltados aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

A pesquisa evidenciou que a relação teórica, a pesquisa, o estudo e aprendizagem conceituais estão à margem dos interesses dos cursos de formação de professores/as desenvolvidos pela DDPM-Semed, na rede municipal de Manaus-Am. Disto decorre uma má compreensão acerca do que significa teoria, confundindo-se com o discurso sobre, com a exposição oral mais centralizada em alguma pessoa e objeto. Os professores em formação, igualmente demonstraram acreditar que não precisam mais da teoria, porque já a vivenciaram em sua formação inicial, precisando neste momento de propostas práticas, demanda que é atendida pelos formadores, o que relegou a formação a um tempo de realização de oficinas simuladas.

Conclui-se que a formação tem se revestido de um caráter operacional, destituindo os/as professores/as da possibilidade de desenvolver-se profissionalmente como um intelectual, crítico e reflexivo (PIMENTA; GHEDIN, 2002). Esse mecanismo se alimenta da estrutura socioeconômica vigente, que progressivamente fragiliza a formação para acirramento e manutenção da exploração e expropriação do humano, o que passa pelo controle e esvaziamento das formas de consciência dos/as professores acerca do seu próprio trabalho.

Metodologia

O estudo realizado contou com três instrumentos de construção de dados, a saber: observações de campo das formações realizadas ao longo de dois anos de oferta; entrevista semiestruturada realizada, individualmente, com 15 professores/as participantes do calendário de oferta das formações e 4 professoras formadores da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério Superior-SEMED/Manaus.

Para o espaço e escopo deste texto extrairemos apenas alguns trechos das entrevistas e análises realizadas, que contribuem de forma mais significativa com o debate. A perspectiva filosófica que orientou o desenvolvimento da tese foi a hermenêutica-crítica, cunhada por Paul Ricoeur (1977, 1978) ao defender a possibilidade de compreensão do símbolo, expresso nas falas, através de um processo de inteligência dividido em três etapas: fenomenológica, hermenêutica e filosófica. Este debruçamento não encontra no espaço de um resumo-expandido possibilidade de ser claramente e sistematicamente exposto.

Análise e discussão de resultados

Ao perguntarmos as professoras formadores qual seria o objetivo da formação

contínua que desenvolviam, algumas das respostas foram:

O objetivo dela é propiciar aos professores, principalmente, é mediar com eles, se guarnecer de certo modo com teorias, mas também com atividades práticas. Se a gente vem propor texto para estudo, o professor também não... ele não vai querer, vamos ouvir críticas. E isso é ideal também, porque o professor vai fazer leitura. Para ele é mais rico o campo de atividade, sugestões de atividades, [...] Então, são diferentes olhares que se pensa a formação para ser mais sintética eu penso que a formação é mediar entre teoria e prática.

O objetivo maior é fazer uma reflexão sobre a prática, então a formação continuada visa fazer essa reflexão, vê quais são os problemas que são enfrentados na escola

Nosso objetivo é proporcionar uma formação para os professores da rede embasado numa dinâmica de formação do professor com o aluno, elaborar metodologias que sejam realmente passíveis para serem aplicadas em sala de aula

De modo geral, quanto aos objetivos, as professoras formadoras demonstraram preocupação em contribuir com o trabalho, isso se reveste em forma de subsídios, de dinâmicas e metodologias a serem postas em movimento pelos professores da rede. A mediação que as professoras formadoras realizam não se apresenta, manifestadamente, como hierárquica, de um sujeito que sabe ao que precisa saber. Elas procuram no início de cada processo dizer sobre sua solidariedade em relação ao espaço que o outro ocupa, de sua compreensão e conhecimento das demandas, uma vez que já estiveram em similar situação. Não obstante, se olharmos o grau de autonomia, participação e criticidade permitido e, principalmente, incentivado pelo ambiente formador, vamos perceber a mão forte da cultura de formação gerida por uma secretaria aos seus professores.

De acordo com Ferry (2008) “a formação da pessoa no âmbito da instituição empregadora é uma aposta difícil de sustentar, já que o confronto entre o desejado e o regulado é levado ao extremo”. Por mais que os formadores procurem em sua fala e postura, na medida do possível, se colocarem como iguais, os professores os enxergam como instituição. E essa imagem não nos parece ser de uma mão amiga estendida para lhe auxiliar, mas de uma mão que segura seu braço com uma firmeza cuja força simbólica e material parecem verdadeiras correntes.

Tendo em vista que os professores são adultos trabalhadores e, como Ferry (2008) nos adverte, trabalhadores sociais, a mediação pedagógica de sua formação se vê implicada pela natureza de seu status pessoal, profissional, psicológico e social. A partir de J. Beillerot, Ferry (2008) nos coloca que tal complexidade demanda três diferentes ordens de ação formativa: I - ações de ordem prático-profissional: aprendizagem de saberes, capacidades práticas e técnicas; II - ações de ordem terapêutico-profissional centradas no funcionamento da pessoa: relação consigo e com os demais, comportamento com os grupos; III - ações de ordem sócio institucional, visando as explorações e as tomadas de consciência acerca dos problemas sociais, as relações de força, as normas da instituição e etc.

Na DDPM, a primeira ordem de ações está presente com maior força no trabalho do BP, principalmente no que concerne à aprendizagem de técnicas. A segunda dimensão parece surgir em momentos fraturados, a partir de dinâmicas de interação nas quais está presente, principalmente, a relação com os demais, sem direcionamento para o eu como ponto de partida para o autoconhecimento.

A leitura, o estudo, a pesquisa, a produção de conhecimento são negadas como parte dos objetivos formativo, e os/as professores/as são incentivados a entrar em um jogo de simulação no qual ele/a exerce o papel da criança e as formadoras do adulto professor, nisto consiste as oficinas.

Levamos este questionamento aos professores a partir da seguinte pergunta: Os formadores alegam que os professores não se interessam por realizar leituras e pelos aspectos conceituais/teóricos, preferindo oficinas e sugestões de atividades. Você concorda com isso? A que atribui essa postura? Dentre outras, obtivemos as seguintes respostas:

[...] se for para renovar, coisas novas, estaria disposta, mas aí eles teriam que vir com bastante informação para a gente.

Eu acredito que não. Na minha opinião não, porque como eles podem saber que a gente rejeitaria se nunca nem levaram

Só textos não seriam positivos, porque daí a gente não consegue desenvolver tanto, daí vai ficar aquela coisa muito monótona, só texto, texto, e aí os professores vão se desmotivar.

Não, assim, tudo tem que ter um meio termo. No caso, quando eles estão falando, eu estou ali, mas se ela for todinha só a pessoa falando, falando, só teoria, teoria, uma hora vai ficar chato

A teoria nós já temos bastante, o que nós queremos é a prática. Ver como é desenvolvido, porque falar todo mundo fala, a gente tem que ver a prática

É isso mesmo, porque se for pra gente ficar lá e debatendo e não chegar a um denominador comum vai ficar só naquela sala ali, é melhor nem começar, então quando a gente vai para essas formações, nós queremos novidades, nós queremos como se trabalhar com criança, nós queremos resultados.

Concordo, porque teórico já vem de quem tem uma formação. Na nossa área a gente já tem um pouco de entendimento. O que a gente queremos mais é prática, esses métodos que existem e que eles passaram para a gente.

Sim, porque ia ficar muito cansativo pra gente, quando é teoria, até por causa do nosso trabalho. Nosso trabalho é de manhã e à tarde é que nós íamos para lá, depois do almoço, aí só ouvir, ouvir, ouvir até dar um certo horário

Entre os quinze professores/as, nove concordam com os formadores, o que caracteriza a maioria da amostra. Os que se posicionam dessa maneira partem de três argumentos principais: 1. Os professores possuem uma formação que lhes subsidiou a “teoria” necessária e o que lhes falta é a materialização prática dessa teoria. 2. Os professores já saem das escolas cansados e desmotivados e precisam de encontros mais atrativos e dinâmicos. 3. Os professores precisam das oficinas para consolidar suas aprendizagens e não apreciam o verbalismo unilateral, nem leituras demasiadas que não conduzam ao que chamaram de

resultados.

Vázquez (1968) nos esclarece como se configura para a consciência comum a prática e a teoria. Para a consciência comum, o mundo prático é um mundo de coisas e significações em si. No caso da atividade teórica, “apresenta-se à consciência comum como uma atividade parasitária; por isso, o homem comum e corrente menospreza os teóricos, principalmente os filósofos, que especulam ou teorizam sem oferecer nada de prático, isto é, nada de utilitário” (VÁSQUEZ, 1968, p. 13).

Nossa leitura aponta que uma das demandas da formação contínua de professores do bloco pedagógico é ampliar as necessidades formativas vislumbradas pelos professores em formação. Conforme Pimenta (2007), o conceito de necessidades formativas não é recente, pois comparece nas preocupações de autores como Rosseau, Wallon, Claparède, entre outros. Contudo, a necessidade como campo teórico e prático surge apenas nos anos 60.

Esse conceito cresce ligado à discussão sobre o desenvolvimento docente e conta com várias definições devidamente apresentadas na revisão que Pimenta (2007) realiza em sua dissertação de mestrado. Uma síntese dessas definições nos parece que pode ser a seguinte: as necessidades são sentidas e fazem parte das expectativas coletivas e singulares fortemente ligadas aos interesses pessoais e profissionais. Por sua natureza pautada nas relações de vida e trabalho, não são estáveis e fixas, mas fluidas e estão em constante evolução.

Não podemos ignorar a demanda prática fortemente explicitada nas falas dos professores, uma vez que há estudos que identificam esta fragilidade na graduação (GATTI; NUNES, 2009) nem minimizar sua importância como ilustração das possibilidades de organização dos signos, do tempo e do espaço no contexto da formação dos alunos, conquanto que essa necessidade formativa possa ser fiel ao que caracteriza o conceito dando margem à evolução de seu conteúdo e forma na experiência subjetiva traçada pelos professores na construção do de si e do seu trabalho, e do seu trabalho a partir de si.

Considerações finais

Consideramos que o modo como está configurada a ideia de prática, tanto no discurso dos formadores quanto dos professores em formação, liga-se mais ao significado de poesis, a feitura das coisas, do que a ideia de prática como um agir consciente. Tal consciência não pode ser dada por outrem, externa o produto de uma atividade que não está referendada de forma mais ampla acerca de seus limites, objetivos e consequências.

A operacionalidade que reveste a formação investigada destitui do professor a sua possibilidade de desenvolver-se profissionalmente como um intelectual, crítico e reflexivo, pois longe de atrelar substancialmente suas demandas a um exercício de discernimento do que as compõem e estrutura, segue reproduzindo ações pensadas por outros. Esse mecanismo se alimenta da estrutura socioeconômica vigente, que tem progressivamente fragilizado a formação dos/as professores/as para acirramento e manutenção da exploração e expropriação

do humano, o que passa pelo controle e esvaziamento das formas de consciência dos/as professores acerca do seu próprio trabalho.

Referências

FERRY, Gilles. **Pedagogia de la formación**. 1.^a ed. 3.^a reimp. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educaticas y Material Didáctico, 2008.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. **Formação de professores para o Ensino Fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, J. P. B. **Necessidades formativas e estratégias de formação contínua de professores: observação e análise de um programa de formação de professores**. 2007. 178 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, São Paulo, 2007.

RICOEUR, P. **O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica**. Tradução Hilton Japiassu, Rio de Janeiro-RJ, 1978.

RICOEUR, P. **Da interpretação: ensaios sobre Freud**. Tradução: Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: IMAGO EDITORA LTDA, 1977.

SCHMIED-KOWARZIK, Woldietrich. **Pedagogia Dialética: de Aristóteles a Paulo Freire**. São Paulo: Editora brasiliense, 1983

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1968