

POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Cremilda Barreto Couto

UFF/FeMASS/FAFIMA/CFCG

Resumo:

O presente artigo tem como objetivo refletir as políticas públicas de formação docente a partir de um relato de experiência. Traz como principal questão: Como a formação a partir da pesquisa pode contribuir com a formulação de políticas públicas para a formação docente? A relevância da temática se dá devido ao momento atual da educação e à ideia de que o formato tradicional dos cursos não contribui com uma formação reflexiva e consistente para as necessidades da sala de aula. O *locus* que possibilita esse olhar reflexivo em torno da formação docente é o Centro de Formação Professora Carolina Garcia - CFCG – em Macaé/RJ, espaço oficial de formação docente. O artigo apresenta o relato de experiência de formação docente, tendo como eixo de discussão a avaliação, a partir de um curso desenvolvido em 2017. O resultado da experiência aponta para possibilidades de elaboração de outros formatos de cursos e de encaminhamentos para políticas públicas de formação docente.

Palavras-chave: formação docente, avaliação, políticas públicas.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo refletir as políticas públicas de formação docente a partir de um relato de experiência. As questões que se põem para pensar: Como a formação a partir da pesquisa pode contribuir com a formulação de políticas públicas para a formação docente? De que forma os espaços oficiais de formação podem auxiliar nas discussões mais conceituais, junto a construção da docência do professor? Até que ponto as formações continuadas oferecidas aos professores, possibilitam subsídios para as necessidades da sala de aula? Através de relato de experiência, propõe-se problematizar o conteúdo e formato ainda ortodoxo na oferta dos cursos de formação e apresentar possibilidades a partir da pesquisa.

A temática em questão tem relevância, dado o momento atual da educação, com a implementação de reformas, que não consideram a voz do professor, nem o que vem sendo produzido de conhecimento nos espaços escolares, impulsionando as ações docentes para avaliações que em boa parte não contemplam os resultados qualitativos, apenas quantitativos dos alunos. Tendo em vista, as exigências postas pelos índices do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), os conteúdos que compõem as ementas de boa parte dos cursos de formação, são apenas treinamentos para aumento dos resultados de IDEB de sua escola. Aqui defende-se a ideia de que o formato

(83) 3322.3222

contato@ceduce.com.br

www.ceduce.com.br

tradicional dos cursos apenas em oficinas, com receituários de atividades ou discussões metodológicas, não produzem reflexões para a prática do professor, no que se refere a maneira como se produz conhecimento em sala de aula e na forma como se avalia os alunos.

O *locus* que possibilita esse olhar reflexivo em torno da formação docente é o Centro de Formação Professora Carolina Garcia - CFCG – em Macaé/RJ, onde são desenvolvidas variadas atividades de formação para o professor. São oferecidos cursos de curta duração, palestras, simpósios, mas também são promovidos espaços de estudos e reflexões sobre pesquisas produzidas no campo acadêmico, que nem sempre chegam até ele. A maior parte da formação é oferecida por professores-pesquisadores lotados no centro, por convidados e por parceiros de instituições do ensino superior presentes no município, além de professores da própria rede de ensino. Isto ocorre por trabalhar com a ideia de uma matriz de formação, que alcance o máximo de profissionais da cidade, abrindo-se vaga para professores de outras redes de ensino também participarem, trocarem suas experiências e revisitarem suas práticas, promovendo assim, a melhoria da educação como um todo.

Metodologia, Resultados e Discussão

Para desenvolvimento dessa proposta será retomada, de forma breve a concepção de avaliação, tendo em vista o lugar que ocupou na experiência desenvolvida no Centro de Formação Professora Carolina Garcia – CFCG.

Desde as décadas de 20 e de 30 já podia se perceber no campo educacional preocupação com o número de reprovados e evadidos no sistema educacional brasileiro. Porém foi ao final dos anos 80 que se estabeleceram as bases para a elaboração de uma proposta de um sistema nacional de avaliação, tentando através disso, dar conta das questões postas pela escola.

Nos meados dos anos 90 a avaliação da educação básica¹ foi implantada e consolidado o modelo de avaliação externa, que perdura até hoje. Dada a compreensão de que esta ultrapassa o status de política governamental, se estabelece como uma política pública de avaliação da educação, o que denota a importância de apurar o olhar nessa direção e pensar

¹ Segundo a LDB 9394/96 em seu Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I – a educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II – educação superior.

até que ponto os indicadores quantitativos são suficientes para garantia da qualidade na educação.

Para este debate, faz-se necessário retomar os dois tipos de avaliação existentes: a avaliação da aprendizagem, que ocorre nas escolas, podendo ser entendida como um meio de obter informações sobre os avanços e as dificuldades dos alunos, com procedimentos permanentes de suporte ao processo e não apenas ao resultado (PERRENOUD, 1999). Enquanto a avaliação externa avalia o sistema educacional como um todo, tendo um olhar de fora para dentro.

Não se pretende, entretanto, com essa diferenciação demonizar a avaliação externa, mas levantar a necessidade de problematizá-la, a fim de não só olhar para os resultados, mas também analisá-los, interpretá-los e ressignificá-los, se for o caso.

A perspectiva avaliativa no Brasil, como em todo o mundo, apoia-se na busca pela qualidade, entretanto, não fica claro em nossos documentos oficiais, nem mesmo nas práticas das redes de ensino a real qualidade que se deseja. No tocante ao padrão de qualidade, os documentos oficiais preconizam a avaliação como instrumento para definição de prioridades com vistas à melhoria da qualidade da educação. Passível de críticas, a expressão —qualidade da educação, não é unanimidade entre estudiosos da avaliação e docentes de um modo geral. A crítica perpassa, principalmente, pela subjetividade conceitual do que é qualidade da educação, expressão que se repete em todos os documentos legais que inserem a avaliação no contexto dos sistemas de ensino, e fundamentada na compreensão tácita de que a oferta de educação de qualidade não pode se resumir no alcance de metas medidas somente pelos resultados das avaliações externas, em que são desconsiderados fatores de diversas ordens – internos e externos – que impactam negativamente o processo educacional. Para Gadotti² (2013), não se pode falar em qualidade da educação sem levar em consideração os outros aspectos relevantes da vida cotidiana da comunidade como um todo, uma vez que

qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela (GADOTTI, 2013, p. 2).

² Qualidade na Educação: uma nova abordagem. Congresso de Educação Básica (COEB), 2013.

Em vista disso, para que a qualidade da educação se concretize como produção do conhecimento, é necessário promover outras ações que não são medidas diretamente pela avaliação externa, mas no contexto do exercício profissional docente, que contribuirão para melhorar a percepção e ação sobre a formação docente, com estímulo à prática e a valorização da carreira do professor.

Toda a estruturação do sistema educacional vem se direcionando nas últimas décadas, para amparar o modelo econômico da sociedade. Instâncias governamentais têm levantado a bandeira da qualidade, em consonância com o mercado capitalista, a partir de um crescimento econômico com base numa educação que possa ser quantificada, neste caso pelas avaliações externas.

Com as questões propostas provoca-se reflexões acerca da forma como a implementação de políticas oficiais, têm se dado, na maioria das vezes sem ouvir os que estão no “contexto da prática”, neste caso, os professores. Para tal discussão, buscamos através da proposição feita pelo sociólogo inglês Stephen Ball acerca de um ciclo contínuo constituído por cinco contextos: o contexto de influência, o contexto da produção de texto, o contexto da prática, o contexto dos resultados ou efeitos e o contexto da estratégia política (em 1992, foram propostos os três primeiros contextos, em 1994 acrescentaram-se os outros dois contextos ao ciclo de políticas) (COUTO, 2008, p. 29). Diante de um quadro educacional, tão sombrio quanto o que vem se desenhando a educação brasileira, considera-se relevante que na formação do professor tenha espaços de diálogos que possibilitem reflexões e outras construções no que se refere a sua própria formação.

Olhar investigativo sobre a Formação docente: um relato de experiência

O Município de Macaé criou no final do ano de 2015 o Centro de Formação Professora Carolina Garcia – CFCG, como um espaço destinado à formação dos professores. Isto se fundamentou no cumprimento da proporcionalidade de 1/3 da jornada de trabalho semanal do professor em atividades extraclasse, que por força de lei deve cumprir a finalidade prevista no art. 67, inciso V, da Lei nº 9.394 da LDB de 20 de Dezembro de 1996, ou seja, deve ser destinada para estudos, planejamento e avaliação. Sua existência também se baseia na Lei 13.005 de 25 de junho de 2014 através da meta 15 que dispõe em: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito

Federal e os Municípios, no que se refere a uma política nacional de formação dos profissionais da educação.

Ainda, a LDB (9.394/96) retoma a questão recentemente em seu Artigo 62: A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

Com isto, toma-se a formação não só em seu aspecto inicial, mas também na continuidade dos estudos, como necessários ao aperfeiçoamento do trabalho desenvolvido pelos educadores e que caberá ao CFCG fazer ofertas e criar possibilidades para um atendimento que contribua com os anseios dos professores. Além disto, para além do cumprimento legal, buscando desenvolver um trabalho que possibilitasse ampliar as concepções de formação propostas nas leis, as ações do CFCG, através dos formadores e pesquisadores, veem o diálogo entre a pesquisa e a formação, como possibilidade de construção de outros olhares sobre a formação docente. Por acreditar que os estudos que vêm sendo produzidos no centro servem para alimentar dados, que podem vir a ter papel provocativo na formulação de Políticas Públicas, no que se refere à formação docente, tem-se ampliado o entendimento sobre o que vem a ser “formação”, “o que trabalhar (conteúdo da formação)” e “como fazê-lo”.

Dentro dessa perspectiva, foi oferecido no ano de 2017 um espaço de formação aos professores do município com encontros de 4 horas mensais, durante um semestre, que possibilitasse pensar as políticas avaliativas que vêm sendo implementadas no Brasil, desde a década de 90 e as outras compreensões que poderiam vir a ser construídas dentro da escola a partir de uma reflexão mais aprofundada. O interesse não se deu apenas pelo tema que se estava propondo pensar, mas principalmente no formato dos encontros, nas contribuições e no papel que cada um ocuparia na discussão. Para isto, propôs-se um ementário que possibilitasse pensar a avaliação a partir de dados levantados em produções acadêmicas, conceitos diversos de qualidade, avaliação numa perspectiva de coletividade e não individualizada e competitiva, como normalmente ocorre nas propostas atuais. Além de construções

curriculares e avaliativas em modelo espiral, dando possibilidade ao professor de fazer conexões com o que se estuda e a forma como se avalia atualmente dentro da escola. Tudo isso tendo como eixo central a interlocução com as vivências da sala de aula, estudos de experiências e análises cotidianas.

A metodologia que estruturou os encontros de formação se deu através de leituras e trocas reflexivas, por meio de quadro conceitual em Tardif (2014) e autores como Moretto (2007) e Fernandes (2004), para pensar a avaliação e outros estudiosos e pesquisadores da área, com credibilidade no meio acadêmico e educacional.

Foi criado um espaço reflexivo para narrativas pessoais sobre avaliação, seguido de interlocuções teóricas, que favorecessem elaborar outros pensamentos sobre a ideia de sucesso, por exemplo, a partir de autores como Moretto (2007, p. 16) “sucesso é quando o professor atinge os objetivos de ensinar oportunizando aprendizagem significativa de conteúdos relevantes”. Os momentos de diálogo tiveram como principais objetivos a autorreflexão da própria prática no campo avaliativo, em sua constituição como ser docente. “Se quisermos que os professores sejam sujeitos do conhecimento, precisaremos dar-lhes tempo e espaço para que possam agir como atores autônomos de suas próprias práticas e como sujeitos competentes de sua própria profissão” [...] (TARDIF, 2014, p. 243).

Foram produzidos também, ao longo dos encontros, textos narrativos por parte dos professores, para serem analisados por eles mesmos no final dos encontros, servindo de instrumento para refinar a forma como eles próprios olhavam a avaliação e como estes poderiam vir a ser ampliados.

Nesse momento foi percebido o processo reflexivo pelo qual passavam os professores e a interlocução que estes vinham construindo da prática avaliativa que desempenhavam dentro da escola, com a que traziam em suas memórias enquanto alunos.

“Lembro que a maioria dos meus professores não me mostrou o verdadeiro sentido das avaliações, por isso elas sempre se tornavam momentos tristes” [...] (relato da professora 1)

“Não tenho boas lembranças dos meus dias de prova, principalmente quando o professor pedia para decorarmos fórmulas e sequências monstruosas”. (relato da professora 1)

[...] “como aluna de escola pública, passei por diversos momentos. Um exemplo seria, quando estava no nono ano e vi a escola separando duas turmas, uma com alunos considerados bons e outra

com aqueles que tinham notas abaixo da média”. (relato da professora 2)

Os relatos mostram o quanto uma formação docente mais reflexiva pode contribuir para a desconstrução de algumas práticas avaliativas que ainda se repetem.

Sempre me achei “burrinha”, pois não era a aluna que tirava nota máxima. Eu queria muito ser aluna notada pela professora [...]. [...] ainda em alguns momentos eu acho que não aprendo e vou ter dificuldades na hora da avaliação. Acredito que essa insegurança venha da base, pois no fundamental I não estavam preocupadas no que aprendi, mas na nota que tirei. (relato da professora 3)

O modelo de formação proposto, permitiu a desconstrução de mitos construídos em torno da avaliação, a partir de leituras de produções acadêmicas, com o acesso a dados quantitativos e através do aprofundamento da temática. A ideia era favorecer a construção de conceitos mais sólidos e não apenas discutir superficialmente textos isolados. Além disso, os encontros também possibilitaram a geração de material de pesquisa que vem sendo estudado pelos próprios pesquisadores do Centro, conforme os relatos expostos acima.

Ao final do curso, a partir de exposição oral dos professores, houve mudança na maneira de ver a avaliação, quanto a maneira como aplicam a avaliação na sala de aula não pode ser observado nessa etapa, mas sinaliza-se como possibilidade em uma etapa sequencial. O formato dos encontros também foi produtivo e já gerou outras experiências que estão sendo realizadas pelos formadores do CFCG.

Como perspectiva de futuro, acredita-se que essa forma de pensar e estruturar o trabalho, pode vir a contribuir para a formulação de políticas para a formação docente no município, rompendo com a forma hierarquizada em que as formações ocorrem, sempre de cima para baixo. Aperfeiçoando a participação dos professores, não só quando se fazem presentes, mas também na elaboração dos temas que os interessam, de forma que discutam o que precisam para melhoria do trabalho na escola.

[...] o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. Noutras palavras, embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Em suma, o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. (TARDIF, 2002, 16-17)

Conclusões

A proposta de discussão desse artigo teve como motivação pensar a formação docente a partir do que vem sendo posto pelos documentos oficiais, acerca do que se entende como formação continuada. A partir da realização de encontros para discutir a temática da avaliação apresentou-se uma das formas como o município de Macaé vem compreendendo os encaminhamentos legais propostos para a formação dos professores, que já se encontram em serviço. Além de materializar a proposta através da viabilização de um espaço físico destinado a esse fim. Para além disso, propôs-se neste artigo trazer o relato de experiência que visa olhar a formação docente num viés mais crítico.

Diante dos relatos dos professores pode-se perceber que parte do objetivo foi alcançado, tendo em vista que houve um maior aprofundamento do tema e observado, através de relatos orais, mudança na percepção pessoal sobre avaliação. Quanto à prática, ainda não há como observar as possíveis alterações. Porém, acredita-se que se houve provocações na maneira de pensar e de ver a questão, por parte do professor, poderão também acontecer no coletivo da escola.

Sendo a formação docente um dos eixos centrais para a mudança na educação, consenso até entre pesquisadores com fundamentos teóricos diferenciados, acredita-se que discutir tal temática contribui para a melhoria efetiva da educação. E, uma vez, o professor repensando suas práticas avaliativas, o processo educativo também pode sofrer alterações.

Retomando as questões postas inicialmente nesta discussão: Como a formação a partir da pesquisa pode contribuir com a formulação de políticas públicas para a formação docente? De que forma os espaços oficiais de formação podem auxiliar nas discussões mais conceituais, junto a construção da docência do professor? Até que ponto as formações continuadas oferecidas aos professores, possibilitam subsídios para as necessidades da sala de aula? Acredita-se que enquanto Centro de Formação, tal experiência de formação pode gerar elementos importantes para a elaboração de políticas públicas de formação docente no município.

Referências

COUTO, Cremilda Barreto. Escola em ciclos: o desafio da heterogeneidade na prática pedagógica. Rio de Janeiro: **dissertação de mestrado**, PUC/Rio, defendida em abril de 2008.

MORETTO, Vasco. **Prova um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. 7. Ed. Rio de Janeiro: lamparina, 2007.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. - Petrópolis: Vozes, 2014.