

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS E DAS PRÁTICAS

Alessandra Neves Silva/UFOPA/PGEDA (Brasil), alessa.nevessitb@gmail.com

Erivelton Beniti/UFOPA/PPGE (Brasil), benitiitbpa@gmail.com

Introdução

Esta pesquisa é um recorte da pesquisa de mestrado denominada “O desenvolvimento profissional de professores em grupos colaborativos: uma análise do Grupo de Estudo e Pesquisa FORMAZON/UFOPA, a qual teve por objetivo geral analisar as contribuições de uma comunidade colaborativa –FORMAZON - formada por professores escolares, professores acadêmicos e futuros professores de diferentes áreas, sobre o desenvolvimento profissional de seus participantes. O estudo partiu do seguinte questionamento: Como se constitui o desenvolvimento profissional docente no contexto das políticas e práticas? Para o delineamento desta pesquisa, adotou-se uma revisão bibliográfica (BOGDAN; BICKLEN, 1994), pautados em autores como Libâneo (2016), Oliveira (2012), Freitas (2016) entre outros que estudam as políticas e práticas de formação de professores. O objetivo é mostrar os desafios que perpassam as políticas e práticas para o desenvolvimento profissional de professores.

O cenário político e social movido pelas grandes transformações tecnológicas com valores pautados no conhecimento e no trabalho traz à tona um grande movimento internacional e nacional que prima por qualificação. Desse modo, o professor além de ser desafiado a buscar o seu próprio desenvolvimento profissional de maneira criativa e contínua é considerado (a) essencial para o (in) sucesso escolar, portanto, fundamental para as reformas que pretendem melhorar a educação. As políticas de formação vêm responder ao cenário político-econômico a partir das pressões internas, a exemplo dos movimentos sociais e das pressões externas que dizem respeito aos organismos multilaterais, principalmente o Banco Mundial, é que se começa a perceber certa preocupação com o desenvolvimento profissional contínuo de professores,

Libâneo (2016) ressalta que os organismos internacionais no que diz respeito a internacionalização das políticas educacionais é um movimento inserido no contexto da globalização, em agências internacionais multilaterais de tipos monetário, comercial, financeiro que formulam recomendações sobre políticas públicas tendo em vista os interesses do capital, embora tais pressões tivessem propósitos diferentes. Enquanto os movimentos sociais almejam realmente a qualidade do ensino, os organismos internacionais almejam a partir da educação,

fazer o ajuste estrutural da economia que países como o Brasil necessitavam para o desenvolvimento capitalista (ARAÚJO; ARAÚJO; SILVA, 2015; LIBÂNEO, 2016).

Desenvolvimento profissional docente no contexto das políticas e das práticas

O termo Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) surge como “resposta ao nível das políticas em educação e à crise do paradigma de organização burocrático profissional dos docentes diante de novos modos de gestão dos sistemas educacionais que reclamam maior autonomia e melhores condições de profissionalização” (OLIVEIRA, 2012, p. 33). Sob a égide das políticas educacionais dominantes as políticas de formação e Desenvolvimento Profissional docente (DPD) estão articuladas às necessidades de profissionalização, tendo em vista o discurso da melhoria da educação e as demandas para a educação do Século XXI conforme relatório de Delors (OLIVEIRA, 2012).

Freitas (2016) corrobora dizendo que as reformas educacionais têm transformado a educação em um grande mercado, cujo modelo de gestão baseia-se no controle e responsabilização oriundos de metas e objetivos verificáveis por meio de avaliações centradas em competências e habilidades associadas ao mérito da nota obtida nas provas. Como bem assegura Freitas (2016, p. 145) “o controle da aprendizagem é feito pelas avaliações externas de larga escala destinadas a auditar a aprendizagem produzida pelas escolas, supostamente com a finalidade de apoiar o ensino na sala de aula”. Diante dessas demandas, discursos de governos e pesquisadores concordam que os educadores sejam de fato os principais responsáveis pela qualidade da educação (ou pela falta dela).

Nessa visão, uma boa educação consiste naquela que é avaliada adequadamente pelas avaliações externas, desse modo à qualidade da educação aumenta quando aumenta a média, do contrário, a qualidade diminui ou não existe qualidade. O Estado ao buscar parceiros como os organismos internacionais, atua na forma de descentralização da gestão escolar, distancia-se de sua responsabilidade e autoridade e imputa formas de avaliação que pressionam os quadros escolares por resultados positivos. A partir dessas diretrizes internacionais, aliadas ao trabalho de racionalidade tecnicista e administrativa que supervalorizam os indicadores ao invés das finalidades educativas, existem traços empresariais que se submetem as regras da competitividade e do rendimento (LESSARD; TARDIF, 2008).

Dessa forma, nota-se um foco de formação transmissiva em que especialistas externos ministram palestras e seminários, sem atender as reais demandas dos professores. Portanto, uma

formação individualizada e focalizada no desenvolvimento da proposta curricular que não possibilita espaços para produções e reflexões coletivas. Nesse sentido, a literatura acadêmica precisa avançar para novos conceitos de formação e desenvolvimento profissional os quais para além dos discursos, se direcionem para mudanças das práticas educativas. Apesar das transformações na educação brasileira previstas na LDBN/nº 9.394/96, elevar a formação dos professores não tem sido suficiente para garantir o desenvolvimento profissional dos professores.

Nessa direção, são as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), Resolução nº 02 de 02/07/2015 que vêm potencializar o desenvolvimento de experiências inovadoras, baseando-se em princípios que norteiam a base comum para formação inicial e continuada, entre eles estão: a sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade teoria-prática; trabalho coletivo e interdisciplinar; compromisso social e valorização do profissional da educação; gestão democrática; avaliação e regulação dos cursos de formação (CRISTOVÃO, 2015). Para a autora, apesar de parecer inovadora ao direcionar formação inicial e continuada numa mesma diretriz, não vê nenhuma perspectiva de investimento para que essa normatização seja fortalecida, portanto, faz o seguinte questionamento: “Diante dessa realidade, resta questionar até que ponto isso é apenas discurso. Ou melhor, de que forma isso será concretizado?” (CRISTOVÃO, 2015, p. 187).

Considerações finais

Tomando por base as palavras de Fullan (2009) quais seriam as políticas e práticas que teriam as chances de mudar uma cultura de formação profundamente arraigada? Para o pesquisador são necessárias políticas baseadas em parâmetros para novas práticas, com novas oportunidades e formas de trabalhar em conjunto. Nesse sentido, chama a atenção o modelo de formação estabelecido através do grupo/comunidade colaborativa, pois como revelam Cristóvão e Castro (2013) este caminho é possível para auxiliar os professores no enfrentamento de diversos desafios que apresentam na formação de professores por estar na contramão das políticas públicas de formação continuada.

A formação contínua como já foi explicitada, é necessidade intrínseca para os profissionais da educação escolar e faz parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional que deve ser assegurado a todos. Sendo assim, propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de autoavaliação que oriente a construção

contínua de competências profissionais. Porém, um processo de reflexão exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa e uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Desse modo, é preciso considerar tanto os modelos, teorias, legislação e regulamentação, quanto às práticas reais dos atores e instituições com suas experiências inovadoras.

Referências

ARAUJO, C. M. de; ARAUJO, E. M.; SILVA, R. D. da. **Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana.** Cad. CEDES, Campinas, v. 35, n. 95, p. 57-73, abr. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622015000100057&lng=en&nrm=iso. Acesso em: maio de 2019.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/albinonunes/disciplinas/pesquisa-em-ensino/investigacao_qualitativa. Acesso em: maio de 2019.

CRISTOVAO, E. M. **Estudo da aprendizagem profissional de uma comunidade de professoras de matemática em um contexto de práticas de letramento docente.** [Tese]. Universidade de Campinas, 2015.

FREITAS, L. C. de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, ago. 2016 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622016000200137&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: março de 2017. FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola.** Portugal: Porto Editora, 2001]

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola.** Portugal: Porto Editora, 2001

LESSARD, C. O.; TARDIF, M. **As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor?** In: TARDIF, M; LESSARD, C. O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LIBANEO, J. C. **Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar.** Cadernos de Pesquisa v.46 n.159 p. 38-62 jan/mar.2016.