

FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO POLÍTICA PÚBLICA DE APOIO À DOCÊNCIA: O CASO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FORTALEZA/CEARÁ/BRASIL

Giovanni José Rocha Sombra
PPGE-UECE
Brasil
giovanni.rocha@aluno.uece.br

Márcia Graciele Vasconcelos Cunha Frota
PPGE-UECE
Brasil
marcia.cunha@aluno.uece.br

Elcimar Simão Martins
Unilab / PPGE-UECE
Brasil
elcimar.martins@uece.br

Introdução

Nos últimos anos, com as mudanças que envolvem aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos advindos do processo de globalização, do crescimento vertiginoso das tecnologias e da presença massiva do regime neoliberal, percebe-se uma inquietação maior relacionada às propostas de formação docente. Desta feita, nota-se certa preocupação tanto de professores quanto de pesquisadores e teóricos com essa temática.

Nesses moldes, há uma exacerbada crítica à racionalidade técnico-formativa, aos modelos de formação vigentes e à forma como esta se apresenta, verticalizada. Nesse viés, não se pode contestar que os contextos sociais e educativos estão passando por profundas transformações que levaram à tomada de decisões por parte de quem as organiza.

Com isso, temos percebido o crescente desafio da formação de professores, estes que emanam de uma sociedade em constante transformação, mobilizando conhecimentos que visam, dentre outras, a formação emocional, científica, tecnológica dos sujeitos que participam desse processo.

Assim, este estudo ancora-se teoricamente nas concepções de Imbernón (2010; 2011), Nóvoa (2012), Martins (2018) e Pimenta e Ghedin (2006), dentre outros. Metodologicamente, de abordagem qualitativa, trata-se de um relato de experiência a partir das vivências de dois docentes da Rede Pública Municipal de Fortaleza/Ceará/Brasil e tem como objetivo geral refletir sobre as contribuições e os limites da política de formação de professores da Rede Pública Municipal de Fortaleza/Ceará/Brasil ao exercício da docência nas escolas municipais.

Desenvolvimento

A educação, processo indispensável para o desenvolvimento humano, seja este intelectual ou social, deve estar alinhada aos diferentes contextos em que se insere, de forma emancipatória, buscando autonomia para os que dela participam. Assim, na busca por uma educação que possibilite um entendimento melhor da realidade, Martins (2018, p. 15) nos relata que “Diante dos desafios postos à sociedade e, conseqüentemente, à educação e, em especial, à escola, a formação contínua é apontada como um caminho para a articulação teoria e prática com vistas a garantir a qualidade da educação”.

Assim, trazemos aqui relatos de dois docentes da rede municipal de ensino de Fortaleza/Ceará/Brasil, um cursando doutorado em educação e uma cursando mestrado em educação na Universidade Estadual do Ceará, fruto de um convênio entre a referida rede e a instituição de ensino superior, o que pode ser considerado um avanço de uma política pública de formação docente.

Nesse sentido, muitas políticas públicas são desenvolvidas para formações contínuas de professores, buscando soluções que acompanhem essas necessidades trazidas pelas transformações constituintes e conducentes das relações sociais e que determinam os rumos da sociedade. Mas, um questionamento deve reger os sujeitos partícipes dessas políticas voltadas à educação: será que as ações e direcionamentos apontados, muitas vezes como um roteiro de sucesso, atendem às necessidades dos que fazem a educação através de suas ações cotidianas?

Partindo dessa premissa e trazendo vivências e experiências nas formações ofertadas pela rede de ensino municipal de Fortaleza/Ceará/Brasil aos professores, observamos certo avanço quanto ao buscar propostas diversificadas, tanto no campo

emocional quanto intelectual, mas que ainda não atendem aos anseios de uma sociedade marcada pelo multiculturalismo e enormes desigualdades sociais na realidade em que esta se insere. Assim, podemos refletir sobre as palavras de Imbernón (2011, p. 14) quando diz que a formação docente deve ultrapassar uma visão que compreende “[...] o progresso e a educação de um modo linear, sem permitir a integração de outras formas de ensinar, de aprender, de organizar-se, de ver outras identidades sociais, outras manifestações culturais e ouvir-se entre eles e ouvir outras vozes, marginalizadas ou não”.

Nesse esteio, partindo da realidade concreta da educação municipal, os sujeitos participantes buscam em suas pesquisas refletir sobre os limites e possibilidades do desenvolvimento de práticas educativas pautadas na educação das relações étnico-raciais.

Ainda neste sentido, observamos que a participação docente na construção das formações no âmbito da rede municipal é praticamente incipiente, o que deixa de configurar-se como um espaço de discussão que fomenta reflexões inerentes a sua prática pedagógica, e que oportunize a escuta das inúmeras adversidades por eles enfrentadas. Sobre o posicionamento do professor, diante destas proposições, Martins (2018, p. 16) reflete que é importante que o docente “[...] sinta-se capaz de refletir sobre sua sala de aula e tome posições concretas para a superação dos problemas emanados de seu próprio cotidiano escolar, posto que a formação não se constrói por mera participação em cursos, com o acúmulo de certificados, de técnicas”.

Nesse contexto, o exercício reflexivo docente torna-se indispensável para a promoção de novos saberes, buscando a necessidade cada vez maior de se considerar, dentro desse processo formativo contínuo do professor, suas vivências e experiências. Para Alarcão (1996, p. 3), “ser reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido”. Ainda nesse sentido, Ghedin e Pimenta (2006) anunciam que a produção de conhecimento a partir da prática exige uma reflexão intencional e investigativa, atrelando os resultados obtidos ao suporte da teoria. E, portanto, o professor como pesquisador de sua própria prática, como estão fazendo os sujeitos dessa investigação, ou seja, pesquisando um problema que parte do seu cotidiano profissional.

Nessa perspectiva, Macedo (2015) ratifica que a formação deve dar abertura à possibilidade, ao projeto, à condição da criação e da inventividade. No entanto, observa-se que os encontros formativos ministrados pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza/Ceará/Brasil apresentam-se verticalizados a partir do momento em que os

gestores desses encontros são quem ditam as temáticas a serem trabalhadas. Nesse sentido, Nóvoa (2012, p. 13) adverte que: “Uma série de grupos e especialistas foram ocupando o terreno da formação de professores e, num certo sentido, foram substituindo os próprios professores nas tarefas da formação”. Contudo, como adverte o autor, nesse os professores foram alijados desse processo.

Portanto, é crucial perceber-se que a política de formação docente deve estar sustentada nos múltiplos anseios e esperanças que nutrem o fazer docente, pois o espaço formativo deve ser acolhedor, de escuta, de empatia, bem como de reflexão, pois como Imbernón (2010, p. 25) afirma é “[...] sempre é bom e necessário refletir e buscar novos caminhos que nos conduzam a novos destinos”.

Frente ao exposto, faz-se necessário que a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza/Ceará/Brasil possibilite que o docente mature a sua capacidade reflexiva e crítica diante da heterogeneidade de contextos a que está submetido e passe a considerá-lo no momento de oferta das formações.

Considerações finais

Este estudo, ainda em andamento, possibilitou vislumbrar a iminente necessidade de se traçar novos percursos formativos que estejam centrados na horizontalidade, dialogicidade, no protagonismo docente. Junto a esses aspectos, devem-se considerar os anseios e necessidades do corpo docente, haja vista que o cerne da questão está em se formar um professor com um viés prático-reflexivo que recorre à ação de investigar como um mecanismo de decisão e de intervenção na realidade em que esteja inserido.

Assim, a formação do professor deve ancorar-se em novas práticas que estejam baseadas na verdadeira autonomia docente voltada a redescobrir outras formas de ver a profissão professor, o seu conhecimento profissional, reconhecendo-se não como um técnico infalível, mas sim como intelectual, pesquisador de sua práxis, um facilitador da aprendizagem, capaz de fomentar em seus discentes a cooperação e o protagonismo.

Enfim, a formação docente deveria ser um meio de instigar no professor instrumentos intelectuais capazes de envolvê-lo em uma dimensão em que se estabeleça o vínculo entre o saber intelectual e a realidade em que esteja inserido. Assim, docentes empoderados e cômicos de seu papel de protagonistas passarão a refletir sobre sua práxis

e a embasá-la teoricamente com o fito de se alcançar um ambiente escolar pautado no entendimento da realidade que o cerca.

Referências

ALARCÃO, Isabel et al. **Ser professor reflexivo**. Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, p. 171-189, 1996.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. Implicação, autorização e standardização curricular: a formação de professores como re-existência. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.13, n.04, p.733-750 out/dez.2015

MARTINS, Elcimar Simão. **Educação das relações étnico-raciais e formação de professores de Ciências da Natureza e Matemática**: um estudo em escolas de ensino médio do Maciço de Baturité/CE. Relatório (Pós-Doutorado). São Paulo: USP, 2018.

NÓVOA, António. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, p. 11-11, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN Evandro. **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo. Cortez, 2006.