

Perspectivas de formação continuada no Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores da Educação Básica no Canadá/2019 - entre o real e o oficial

Perspectives on Ongoing Training in the Professional Development Program for Basic Education Teachers in Canada/2019 - Between the Real and the Official

Perspectivas de formación continua en el Programa de Desarrollo Profesional para Profesores de Educación Básica en Canadá/2019 - Entre lo Real y lo Oficial

Leonardo Bezerra do Carmo¹
Universidade de Brasília

Kátia Augusta Curado P. C. da Silva²
Universidade de Brasília

Resumo: Esse artigo traz algumas considerações categoriais destacadas em uma análise documental e em um levantamento de dados realizado por meio de um questionário aplicado a 25 professores de todo o Brasil que participaram do Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores de Educação Básica no Canadá no ano de 2019. Observando o edital nº3/2019 da CAPES, os documentos orientadores da proposta enviados pela CICan (Colleges and Institutes Canada) e os aspectos empíricos apresentados pelos participantes do programa, essa investigação busca compreender as perspectivas de formação continuada presentes entre os documentos oficiais do Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores da Educação Básica no Canadá e a realidade vivida pelos professores participantes no edital CAPES 3/2019.

Palavras-chave: Cooperação Internacional; Formação Continuada; Políticas Públicas.

Abstract: This article presents some categorical considerations highlighted in a documentary analysis and a data survey conducted through a questionnaire applied to 25 teachers from across Brazil who participated in the Professional Development Program for Basic Education Teachers in Canada in the year 2019. By examining the notice No. 3/2019 from CAPES, the guiding documents of the proposal sent by CICan (Colleges and Institutes Canada), and the empirical aspects presented by the program participants, this investigation aims to comprehend the perspectives of continuous training present within the official documents of the Professional Development Program for Basic Education Teachers in Canada and the reality experienced by the teachers participating in the CAPES notice 3/2019.

Keywords: International Cooperation; Continuous Training; Public Policies.

Resumen: Este artículo presenta algunas consideraciones categorías destacadas en un análisis documental y un relevamiento de datos realizado a través de un cuestionario aplicado

¹ Mestre em educação, Universidade de Brasília - UnB; doutorando em educação, Universidade de Brasília - UnB; Brasília/DF/Brasil. E-mail: leonardo.bezerra@edu.se.df.gov.br; Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3432789592078883>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9232-6777>.

² Doutora em educação; Professora Associada III, Universidade de Brasília; Brasília/Distrito Federal/Brasil. E-mail: katiacurado@unb.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9567141312757077>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9808-4577>.

a 25 professores de todo Brasil que participaram em el Programa de Desarrollo Profesional para Profesores de Educación Básica en Canadá en el año 2019. Observando el aviso No. 3/2019 de CAPES, los documentos orientadores de la propuesta enviados por CICan (Colleges and Institutes Canada) y los aspectos empíricos presentados por los participantes del programa, esta investigación tiene como objetivo comprender las perspectivas de formación continua presentes en los documentos oficiales del Programa de Desarrollo Profesional para Profesores de Educación Básica en Canadá y la realidad vivida por los profesores participantes en el aviso CAPES 3/2019.

Palabras clave: Cooperación Internacional; Formación Continua; Políticas Públicas.

Recebido em: 30 de agosto de 2023

Aceito em: 13 de dezembro de 2023

Introdução

Diferentemente do que acontece nas universidades, onde a internacionalização acontece desde muito tempo e tem se intensificado nos últimos 20 anos, essa experiência não é tão comum para docentes de escolas públicas. Entretanto, a globalização, no contexto educacional, tem requerido dos trabalhadores da educação competências e habilidades que lhes permitam circular por diversas culturas e falar outros idiomas, pensando num aspecto global.

A busca pela categoria global dentro das demandas educacionais do século XIX tem se tornado mais intensas. Os editais propondo esse tipo de experiência surgem como agentes da promoção e geração do conhecimento, e dentro de intercâmbios desse tipo, há a possibilidade de propiciar aos professores de rede pública de ensino a chance de realizar vivências internacionais para gerar novos conhecimentos. Tais experiências fornecem desafios e oportunidades por meio da individualidade de cada participante, das especificidades dos sistemas de educação que os recebem e das próprias instituições. Vai além do aspecto pedagógico-acadêmico, abrangendo a adaptação cultural, o bem-estar dos indivíduos, a linguagem, as etnias, as expectativas, motivações e anseios dos intercambistas que diretamente vivenciam as experiências.

Assim, esse artigo traz algumas considerações categoriais destacadas em uma análise documental e em um levantamento de dados realizado por meio de um questionário aplicado a 25 professores, dos 100 participantes de todo o Brasil, contemplados para o Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores de Educação Básica no Canadá no ano de 2019. O questionário foi enviado via e-mail e ferramenta de comunicação instantânea aos 25 professores que aceitaram participar da pesquisa. Ao responder, os docentes concordavam com as condições descritas no Termo

de Consentimento Livre e Esclarecido presente na página inicial do formulário. O convite foi realizado de maneira informal, utilizando a técnica de "bola de neve", onde os participantes selecionados convidavam novos participantes de sua rede de amigos e conhecidos, principalmente professores próximos e participantes do programa.

O questionário, composto por 7 questões divididas em duas seções – "perfil" e "experiência no intercâmbio" – foi aplicado no período de outubro a dezembro de 2019. Na seção "Perfil", as perguntas visavam estabelecer os parâmetros de onde partiam os professores, incluindo questões sobre gênero, maior formação, formação esperada no programa e instituição onde foi realizado o intercâmbio. Na seção "Experiência no intercâmbio", as perguntas direcionavam-se à experiência de cada respondente em relação ao programa, focando em a) as expectativas de formação criadas em relação ao programa; b) se essas expectativas se alteraram após os professores terem sido selecionados e com a chegada dos documentos oficiais de orientação do programa; e c) após o término do programa, se as expectativas de formação de cada docente respondente foram alcançadas.

Observando o edital nº3/2019 da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), os documentos orientadores da proposta enviados pela *Colleges and Institutes Canada* (CICan) e os aspectos empíricos apresentados pelos participantes do programa, este artigo busca compreender as perspectivas de formação continuada presentes entre os documentos oficiais do Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores da Educação Básica no Canadá e a realidade vivida pelos professores participantes no edital CAPES nº3 de 2019. Os documentos selecionados foram o Edital nº 3 de 2019 e o documento de orientação enviado por e-mail com o programa do curso a ser realizado, contendo os conteúdos e os objetivos de aprendizagem.

O oficial

Um professor do ensino básico da escola pública brasileira, encontrar-se em frente a uma proposta de formação internacional é algo deveras incomum para a realidade que se apresenta dentro do portão de cada escola. O edital CAPES nº3 de 2019 trouxe até o chão da sala de aula a oportunidade única de conhecer a estrutura e a vivência em um sistema de ensino estrangeiro.

A parceria CAPES e CICan selecionou professores em efetivo exercício nas escolas públicas das redes estadual, municipal e distrital para realizarem curso de aperfeiçoamento.

Ao se pesquisar no documento o termo “aperfeiçoamento”, traz como informação relevante (desconsiderando cabeçalhos e o próprio significado de CAPES), apenas que os

participantes teriam que “X - Elaborar um projeto de intervenção pedagógica a partir da sua própria experiência profissional, visando ao aperfeiçoamento de sua prática docente,” (Brasil, 2019, p. 3). A bolsa capacitação proporcionada teria o prospecto de fomentar uma “melhoria” das intervenções já realizadas dentro das unidades escolares pelos professores selecionados. Eles deveriam possuir projetos em execução, que foram apresentados para inscrição no edital.

Essa formação é brevemente descrita em um tópico do objeto do edital:

2.2 O **curso** terá duração de 8 (oito) semanas e será realizado no período de julho a setembro/2019 e tem o objetivo de promover o **desenvolvimento profissional** de professores que atuam nas escolas públicas das redes estaduais, municipais e distrital. (grifo nosso) (Brasil, 2019, p. 1)

Outro trecho que traz em destaque alguma informação sobre o tal curso informa que os participantes teriam direito, além do curso de formação, a materiais didáticos. As informações quanto a formação continuada proposta são básicas e pouco abertas, deixando pouca margem para entender o que realmente seria apresentado aos docentes selecionados. Quanto à vivência em outro país, destacam-se a ajuda de custo de \$600.00 dólares canadense, seguro saúde e o alojamento em casa de família canadense (*homestay*) com 3 refeições inclusas diariamente.

Após essa breve análise do edital, e buscando traçar alguns apontamentos sobre a historicidade da concessão de bolsas de intercâmbio no exterior fomentadas pela CAPES, Mazza (2009) aponta que essa política de distribuição de bolsas no exterior sustentada por essas agências permitiu que os intercâmbios acadêmicos internacionais brasileiros não ficassem restritos à circulação das elites. Assim, bolsas no exterior para as áreas de Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes foram majoritariamente fomentadas pela Capes, chegando até os professores da educação básica das redes públicas de ensino.

Quanto as políticas de formação continuada, normalmente estão ligadas aos direcionamentos assumidos em órgãos/editais como esses. Política aqui entendida como ações do Estado para impulsionar a máquina governamental, a fim de concretizar um direito e uma direção para a formação continuada. As ações de formação continuada, ainda que de maneira implícita, revelam intencionalidades em sua elaboração e implementação. Não há um contexto aleatório. A dimensão política se desenvolve em meio ao planejamento que se concretizará com as ações pretendidas.

Freitas (2004, p.35) destaca que toda e qualquer ação educativa sempre expressa uma doutrina pedagógica, a qual, implicitamente ou explicitamente, se baseia em uma filosofia de

vida, concepção de homem e de sociedade. Assim, a política de formação continuada está totalmente ligada ao objetivo do que se pretende alcançar, com sua perspectiva de formação docente, ideologia e opções filosóficas, com que se pretende formar um professor para um tipo de escola e sociedade.

Assim, a partir de observar os pontos de formação citados explicitamente no edital, e buscando perceber as questões implícitas quanto à proposta de desenvolvimento profissional docente elencada no programa, ouviu-se, por meio de um questionário aberto, 25 professores dos 100 participantes do intercâmbio para compreender as perspectivas de formação continuada presentes entre os documentos oficiais do Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores da Educação Básica no Canadá e a realidade vivida pelos professores participantes no edital CAPES nº3 de 2019. Os professores foram contatados via ferramenta de comunicação instantânea e e-mail. O questionário era composto por um texto introdutório em conjunto com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) no qual, ao responder ao questionário, se acatava o disposto no termo.

Em uma análise das respostas, se teve como referência os estudos a partir do núcleo de significação. Com base em Aguiar e Ozella (2006), a proposta de Núcleo de Significação busca desvelar o modo de pensar, sentir e agir do sujeito da pesquisa, no movimento dialético de suas atividades. Essa teoria se propõe a ser uma forma de análise das pesquisas que se apoiam em entrevistas, grupos de discussão, entre outros documentos de produção de dados que priorizam a linguagem e que se constituem em espaço que representam não apenas a possibilidade de apreensão dos sentidos e significados que homens concretos, em condições reais de existência, atribuem a um dado fenômeno, mas também a possibilidade de utilizar a própria linguagem nesta situação de aprendizagem e desenvolvimento (Aguiar, Soares e Machado, 2015, p. 13).

Observados os questionários a partir desses prismas teórico-metodológicos, constituíram-se as seguintes categorias: A necessidade do conhecimento prático, o complexo dos sentidos entre a expectativa e a realidade e as contradições da objetividade da prática e a subjetividade das relações.

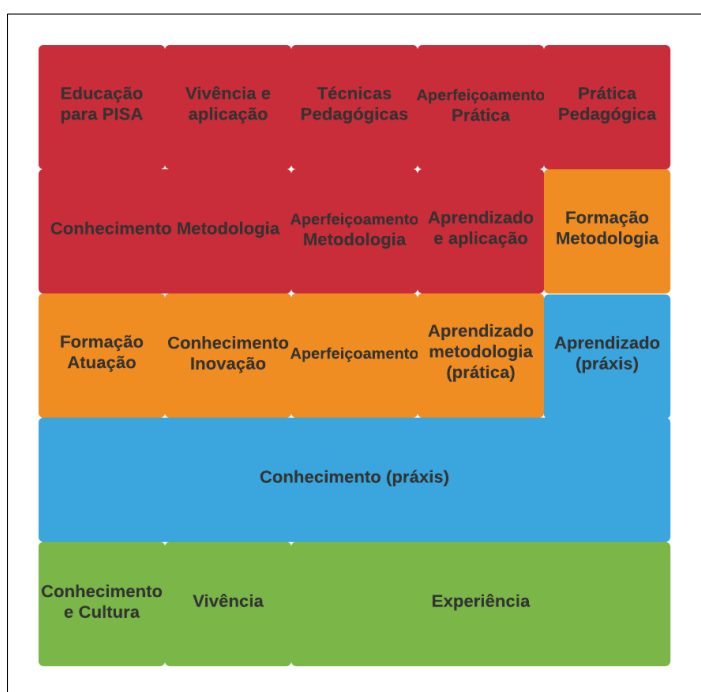
O real

Ao buscar uma análise das possíveis perspectivas de formação continuada, é importante destacar primeiro as premissas que se firmam como lente para uma visão de mundo. As perspectivas de formação docente não pontuam tempos, atividades e processos estanques, totalmente determinados, mas sim, enxergam-se a partir do movimento dialético da realidade,

com suas contradições, mediações e totalidade. Assim, as perspectivas, categorias e movimentos que se apresentam podem estar mesclados na formação apresentada, em níveis e momentos diferentes, o que demonstra, na escrita desse artigo, que a adesão a uma perspectiva ou outra de formação indicará uma direção política de formação, de sociedade e de homens que se almeja formar.

Por meio da análise das respostas, temos uma primeira construção visual que nos permite observar melhor como se colocou as visões dos respondentes quanto às suas expectativas de formação após ler o edital CAPES nº3 de 2019.

Figura 1 – Análises das respostas Questão 01 “Após ler o edital CAPES 3/2019, quais foram as expectativas de formação criadas em relação ao programa?”



Fonte – Elaborado pelos autores, 2021

O espectro que se mostra nas cores laranja e vermelho (56%) aponta para uma expectativa de perspectiva de formação de professor que condiciona a importância de aquisição de conhecimentos teóricos para exclusivo domínio de habilidades técnicas e práticas para sua atuação. A escolha de cores foi feita para indicar uma gradação, onde a cor se intensifica quanto mais clara fica na fala do respondente a perspectiva apontada. Nesse caso, o papel da teoria na formação é como um meio para o repasse de instruções. O objetivo é o professor dotar-se de saberes para utilizá-los em sua prática.

Os docentes não mostram uma visão de seus projetos como produção de conhecimento na realidade escolar, mas apenas como resposta a uma demanda pontual, a intervenção de uma realidade estanque. Percebe-se nessa postura uma perspectiva de que

a produção de conhecimento deve ser deixada a cargo de especialistas e pesquisadores de fora do ambiente escolar, pressupondo uma dicotomia entre teoria e prática e ocasionando um pragmatismo e fragmentação do fazer pedagógico. A divisão do trabalho se torna clara, entre professor (prático) e especialista (teórico), afastando aspectos da totalidade da atuação do docente em sala de aula e impedindo o pensar e discutir o trabalho como um todo.

A expectativa criada era de aquisição dos conhecimentos teóricos (instrucionais) pelo docente para posterior aplicação na prática. A busca de resultados eficientes, assim como ocorre na perspectiva fordista de produção, leva o professor a adaptar-se ao trabalho educativo que se mostra organizado de forma objetiva e fragmentada.

Essa primeira amostra aponta para uma necessidade do conhecimento prático. Podemos afirmar que essa categoria tem alcançado bastante espaço nos últimos anos no Brasil, retomando esforços passados de aplicação de um gerencialismo e tecnicismo educacional. Esse paradigma sempre esteve presente nas políticas de formação de professores e conseguiu seu ápice nas décadas de 60 e 70. Na pedagogia tecnicista,

[...] o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais (Saviani, 2008, p. 11).

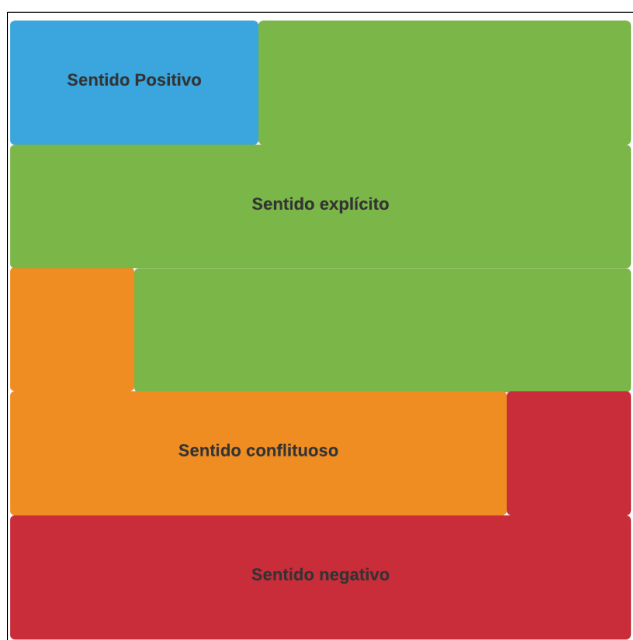
Em outra questão aplicada aos respondentes, estes tiveram que comentar sobre o momento logo após serem selecionados, com a chegada dos documentos oficiais de orientação do programa (cronograma, conteúdos e objetivos de aprendizagem), e se suas expectativas mudaram. Na figura 2, apresentam-se os núcleos de significação que remetem ao sentido que os professores participantes dão à formação que receberão, a partir da expectativa inicial e da expectativa mutada decorrente da apresentação de documentos explicativos do que seria dado como formação.

Esse paralelo entre o sentido e o vivido, algo que ainda serão apresentados na questão 3 de maneira mais concreta, é mediado pelas reflexões quanto a uma determinada atividade humana (formação) e os resultados imediatos de cada ação constitutiva da atividade (expectativa). Segundo Basso (1998), baseado em Leontiev (1978), a atividade humana constitui-se de um conjunto de ações e de motivos que não coincidem com os resultados imediatos de cada ação, assim, não deve ser cada ação, de maneira única, que se justifica pelo motivo da atividade, mas sim um conjunto delas que precisa ser coerente com o motivo. Para os autores, a atividade humana deve produzir a humanização, a

autocriação da genericidade do ser humano ao mesmo tempo em que produz condições materiais de existência, por meio do processo de objetivação.

Com isso, à medida que a atividade se torna apenas um meio de existência (tecnicismo, prática), sendo exterior ao trabalhador e não algo que desenvolve novas capacidades e cria novas necessidades (práxis), faz-se instalar uma atividade alienada. A alienação acontece quando o sentido da ação (formação) não corresponde mais ao seu significado (construção de aprendizagem do ser professor em sua totalidade).

Figura 2 – Análise das respostas Questão 2 “Após ser selecionado e com a chegada dos documentos oficiais de orientação do programa (cronograma, ementa etc.) suas expectativas mudaram? Comente.”



Fonte – Elaborado pelos autores, 2021

Assim, ao observar que as questões tomam um sentido positivo ou explícito quando se alinham a expectativa criada, como visto na questão 1. Esse mesmo grupo, das cores verde e azul, constitui sua expectativa na mesma direção e proporção apresentada pela análise das cores vermelho e laranja na figura 1. Constitui-se aqui a categoria do complexo dos sentidos entre a expectativa e a realidade. Essa categoria, em relação a formação que seria proporcionada e a posterior prática docente aplicada nas escolas por cada projeto selecionado, se relaciona a alienação quando o seu sentido não corresponde ao significado social desta mesma prática. Se um docente atribui certo sentido a ela como algo que servirá apenas e exclusivamente à sobrevivência, em resolução ao imediato, constitui na atividade uma cisão com o significado fixado socialmente, uma vez que o

significado do trabalho docente é formado pela finalidade de ação de ensinar, efetivada por operações realizadas conscientemente pelo professor, considerando condições reais e objetivas na condução do processo de aprendizagem (Basso, 1998).

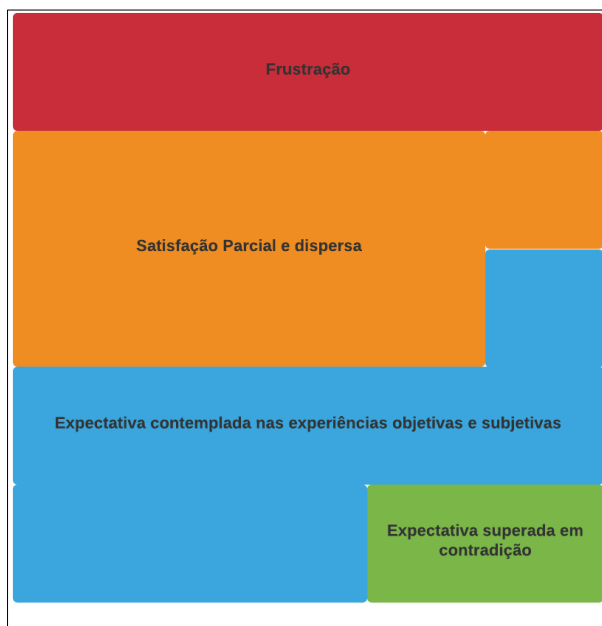
No caso da formação continuada, pode-se dizer que ela não se volta apenas para aquilo que deverá ser realizado como ação formativa para o professor, nem tampouco se reduzirá àquilo que ele faz na prática em relação aos docentes em formação. Mesmo que a formação seja organizada de forma individual, em sua elaboração e/ou realização, a atividade educativa em si não é ato isolado, sendo mediada por valores e práticas sociais, sendo composta por inúmeras mediações, tais como a formação de cada formador, os aspectos culturais e pessoais envolvidos, a historicidade da formação única de cada ser envolvido no processo. A realidade concreta da atividade docente seria, então, não apenas o que é realizado pelo formador/professor, mas o “não-feito”, o que não se consegue ou não se pode fazer, o que se tenta fazer (sem sucesso), ou o esperado, que se pensa e aguarda (Soares e Aguiar, 2011, p.5).

Nessa perspectiva, uma formação continuada baseada em um sentido alienado, pautado na neutralidade científica e na racionalidade técnica, tem como pressuposto uma formação que treina o professor para desempenhar com eficiência a sua função para o progresso social, com seu papel como ‘cidadão’, e que pode ser conseguido com a repetição de parâmetros pré-estabelecidos. A formação centra-se em uma dimensão técnica em detrimento da dimensão política. Formar o professor, ou seja, ensiná-lo a ensinar, sugere em instrumentalizá-lo de saberes normativos, regras e princípios rígidos de ensino. O professor aqui é visto como técnico que deve dominar as formas de se transmitir o conhecimento científico.

Essa proposta de formação não se preocupa em encaminhar o professor a conhecer os fundamentos da sua profissão, tampouco em dotá-lo de conhecimentos essenciais e necessários para sua atuação profissional. É desconsiderado o aspecto político do ato pedagógico e não há o envolvimento de uma postura investigativa do professor. A formação se torna uma sombra da prática comum de “comprar no mercado pedagógico” cursos rápidos e baratos, que desqualifica e favorece o aligeiramento da formação.

Contudo, além de ter aspectos da racionalidade técnica na visão de formação, expectativa e definições documentais relatadas pelos professores, o paradigma do professor reflexivo quanto basilar da concepção da epistemologia da prática, aparece como expoente principal, principalmente quando colocamos a última questão a ser analisada e a categoria que emerge de sua análise.

Figura 3 – Análise das respostas Questão 3 “Ao término do programa suas expectativas de formação foram alcançadas? Comente.”



Fonte – Elaborado pelos autores, 2021

A expectativa contemplada nas experiências objetivas e subjetivas dos professores e a superação delas na contradição (em verde e azul) representam os respondentes que mostraram expectativas quanto a uma formação técnica/prática e que tiveram suas expectativas mantidas na segunda questão. Em uma análise quantitativa, a porcentagem de professores que tiveram as expectativas desse tipo de formação diminuiu em 12%.

Esse movimento se dá pelas contradições postas entre a formação apresentada e vivenciada pelos professores no programa CAPES/CICan e as relações com professores de diferentes locais do país e com diferentes níveis de formação. A categoria das contradições da objetividade da prática e a subjetividade das relações emerge com a percepção do paradigma da formação pautada na epistemologia da prática e o debate iniciado pelos professores participantes quanto a fragilidade desse tipo de formação.

Fazendo um resgate histórico, a formação pautada na perspectiva do professor crítico-reflexivo chegou no Brasil ainda na década de 90, e tomou notória expressão acadêmica, com muitas pesquisas sendo realizadas e, consequentemente, exercendo influência sobre as políticas de formação de professores. Destacaram-se, nesse contexto no Brasil e na América do Norte, as propostas de Donald Schön e Kenneth Zeichner. Schön (2000) propõe a formação profissional pautada no paradigma do professor reflexivo e fundamentada na epistemologia da prática. Pimenta (2008, p. 19) explicitam que essa formação se pauta na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e

problematização desta, e o reconhecimento tácito, presente nas soluções que os docentes se deparam em seu cotidiano. Exalta-se, portanto, a prática na formação dos docentes, como resposta às demandas e incertezas presentes na sua rotina de sala de aula.

Schön (2000) traz a defesa de que as questões práticas respondem a necessidades imediatas da própria prática. E defende a formação reflexiva profissional baseada nos seguintes eixos: conhecer na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. O autor afirma que o conhecer na ação diz respeito aos saberes e conhecimentos que se revelam na realização das ações (saber fazer), referindo-se às estratégias, à compreensão dos fenômenos ou às maneiras de se pensar/refletir a forma de receber tarefas ou situações problemáticas. A reflexão na ação é o conhecimento que se produz ante o curso da ação, ainda quando essa ocorre. É o aprender fazendo, como um diálogo com a situação-problema, que ocorre, refletindo sobre, mas sem interrompê-la. Essa reflexão sobre a ação pode interferir na atividade que se desenvolve, onde reflete-se sobre o pensamento que levou o indivíduo a realizar tal prática de determinada maneira (SCHÖN, 2000).

Ao produzirmos uma descrição verbal, isto é, uma reflexão sobre nossa reflexão da ação passada, podemos influir diretamente em ações futuras, colocando em prova uma nova compreensão do problema. Esse momento é designado por Schön como o da reflexão sobre a reflexão na ação (Campos; Pessoa, 1998, p. 197).

Zeichner (1993) também postula algumas ideias dentro do paradigma do professor prático-reflexivo, com algumas mudanças conceituais, se comparado a Schön. Kenneth Zeichner introduz aspectos mais filosóficos e menos técnicos/práticos para fundamentar seu trabalho. Para o autor, aspectos como democracia, desenvolvimento profissional e função social fazem parte da reflexão sobre a prática social que, como tal, são aspectos inerentes a ela e a reflexão coletiva com outros profissionais. Não há como desvincular a prática docente, embora solitária, das condições que permeiam a existência do ser em sua totalidade, como as condições políticas, sociais e institucionais, já que a compressão do todo deve estar presente na reflexão sobre a prática. (Campos; Pessoa, 1998, p. 190).

Em síntese, entre os preceitos teóricos apresentados pelos autores em meio ao movimento do paradigma do professor reflexivo, a formação do docente não é percebida como um aspecto que possa contribuir para mudanças na realidade sociopolítica, considerando sua essência, mas para uma acomodação da estrutura e superestrutura dessa sociedade que precisa ser preservada e conservada da forma em que está, de acordo com a ideologia hegemônica vigente. Não há mudanças na realidade, apenas a perpetuação.

Apresentado essa discussão, se faz necessário pensar os elementos que constituem as perspectivas de formação continuada docente, principalmente nos órgãos oficiais que fomentam esse tipo de formação no âmbito federal (CAPES, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, Ministério da Educação - MEC), além dos diversos documentos legislativos da atividade docente nacionalmente (Lei de Diretrizes e Bases - LDB, Parâmetros Curriculares Nacionais, entre outros). Mas, então, questiona-se: qual tipo de perspectiva a formação continuada dos professores da rede de educação básica organizado pela CAPES deveria priorizar/fomentar?

Que formação?

Os paradigmas de formação apresentados na análise anterior, constituídos sob a lógica da racionalidade técnica e da epistemologia da prática, buscam resolver os problemas emergenciais da formação. O primeiro, o modelo tecnicista, diminui a função docente a mera execução de tarefas, valorizando a técnica repetitiva, onde o professor atua sem bases epistemológicas do seu fazer pedagógico. A formação continuada, nessa perspectiva, se associa à transmissão de informações superficiais sobre o fazer, como fazer, sobre regras e como agir no cotidiano educativo.

Ambas as perspectivas valorizam o praticismo, como condição de entender a realidade, não dão conta de explicar a totalidade em que estão inseridos a formação e o trabalho docente. Há frágil fundamentação teórica em sua proposta de reconstrução de saberes, uma vez que ela se fundamenta na própria prática, adotando assim a prática pela prática, em um círculo infinito sem avanços, pois não há uma base teórica sólida. A epistemologia da prática, como 'avanço' da racionalidade técnica, não atribui o valor devido a historicidade como aspecto acumulado pela humanidade, pois reduz a formação a prática única e pontual e posteriormente, a sua reflexão. Assim, nega o saber acadêmico como alicerce dos programas de formação docente e desconsidera o conhecimento teórico na formação dos professores.

Entendemos que a construção das ideias, de teorias e modelos de formação são constituídos historicamente e a partir disso são elaboradas novas perspectivas. Por isso, não desconsideramos os paradigmas apresentados, contudo a dicotomia entre teoria e prática, assim como o prevalecimento de uma em detrimento da outra, não dão conta das necessidades formativas docente. Apontamos, então, a concepção crítico-emancipadora de formação de professores, pois ela apresenta, segundo Silva (2011), que:

[...] só na unidade entre teoria e prática pode haver uma práxis transformadora da realidade, pois é a teoria que possibilita, de modo indissociável, o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. No entanto, para produzir tal transformação não é suficiente a atividade (Silva, 2011, p. 22).

Essa perspectiva não abstrai a teoria, mas pauta-se dialeticamente em sua relação com a prática, materializando-se na práxis. Em uma concepção crítico-emancipadora de educação, ela se envolve um processo organizado e dotado de intencionalidade, onde os sujeitos constituem os saberes científicos após o movimento da experiência espontânea e o conhecimento fragmentado para a síntese organizada em sua práxis. O professor não é um “fazedor” mas um pesquisador.

Entende-se o homem como sujeito histórico e, do ponto de vista político, não desvincula a formação de professores do contexto hegemônico que está inserido, isto é, não se separa educação e sociedade. As práticas de formação de professores, nessa perspectiva, destacam o papel ativo do professor em seu processo de formação. Entende-se que o mesmo pode constituir o seu pensamento conceitual por meio de uma sólida fundamentação teórica, alcançada mediante a pesquisa. Silva (2011, p. 20) destaca que a formação docente constitui “[...] um movimento de ação e reflexão que contém uma dimensão de prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos vinculados a uma prática social mais ampla”.

Dito isto, pontua-se por fim, que a formação continuada fornecida pela CAPES em parceria com CICan, trouxe certo afastamento de uma proposta de formação que se tivesse base em um método dialético, onde a elaboração do conhecimento passasse primeiramente, pela prática social docente (os projetos apresentados na seleção), depois por uma sólida fundamentação teórica, adquirida pela pesquisa (e não mera exposição de conteúdos, métodos e técnicas como pontuados nos documentos e na realidade vivida pelos respondentes), e, por fim, com o professor instrumentalizado com um saber mais ampliado, com condições de retornar à sua prática, com um conhecimento agora caracterizado pela unidade e pela organização. A práxis como uma prática eivada e nutrida de teoria e, por isso, capaz de superar os primeiros estágios do pensamento, constatação e compreensão da realidade, para constituir um pensamento novo que ao ser colocado em prática, possa transformar esta realidade (Limonta, 2009, p. 239-240). É uma proposta de formação continuada pautada em tais princípios que contribuirá para que o sujeito se movimente na dialética da totalidade em que está inserido, compreendendo e desvelando suas contradições com o objetivo de propor mudanças para uma realidade que não é estática.

Referências

- AGUIAR e OZELLA, W. M. J. e S. *Núcleos de significação como instrumento*. Psicol. cienc. prof. [online]. 2006, vol.26, n.2, pp.222-245. Disponível em: <http://ref.scielo.org/ddnpgw>. Acesso em: jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1414-98932006000200006>
- AGUIAR, SOARES e MACHADO. W. M. J., J. R. e V. C. *Núcleos de Significação: um proposta histórico-dialética de apreensão das significações*. Cadernos de Pesquisa [online]. São Paulo, n. 155, v. 45, pp. 56-75. Jan/mar. 2015. Disponível em: <http://ref.scielo.org/zgwwvqg>. Acesso em: jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053142818>
- BASSO, I. S. *Significado e sentido do trabalho docente*. Cad. CEDES, Campinas, v. 19, n. 44, abr. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Sc7BRSNfgRFsvLMYyTP9Fzf/>. Acesso em: jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0101-32621998000100003>
- BRASIL. *Ministério da Educação. Edital nº 3, de 2019*. Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores da Educação Básica no Canadá do Acordo de Cooperação entre a CAPES e o Colleges and Institutes Canada – CICan. Brasília, DF: CAPES, 17 de janeiro de 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020VersaoFinalEdital312019.pdf>. Acesso em: Dez. 2020.
- CAMPOS, S. de; PESSOA, V. I. F. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor pesquisador*. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 183-206.
- FREITAS, H. C. L. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, R. L. L (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora UNESP, 2004. DOI: <https://doi.org/10.7476/9788539303434>
- LIMONTA, S. V. *Currículo e formação de professores: um estudo da proposta curricular do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Goiás*. Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/6/o/Tese%20Sandra%20Valria%20Limonta.pdf?1324613352> Acesso em: jan. 2021.
- MAZZA, D. Intercâmbios acadêmicos internacionais: bolsas Capes, CNPq e Fapesp. *Cadernos de Pesquisa* vol.39 no.137 São Paulo Maio/Aug. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/h9L4fwTBQSHS5Nz7h65KSKN/?lang=pt> Acesso em: jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0100-15742009000200010>
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2008. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001237565> Acesso em: jan. 2021.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: aproximações*. 10 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 256 p, 2000.

SILVA, K. A. C. P. C. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. In: *Linhas Críticas*: Revista da Faculdade de Educação. Universidade de Brasília: FE/UnB, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3668> Acesso em: jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v17i32.3668>

SOARES, J. R.; AGUIAR, W. M. J. A dialética essência/aparência da atividade do professor: em busca do real da atividade realizada. In: *X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, 2011. Anais, Maringá: 2011. Disponível em: http://newpsi.bvs-psi.org.br/eventos/x_conpe.pdf Acesso em: jan. 2021.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/3704> Acesso: jan. 2021.