

O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento.



BOLETIM DE CONJUNTURA

BOCA

Ano III | Volume 6 | Nº 18 | Boa Vista | 2021

<http://www.ioles.com.br/boca>

ISSN: 2675-1488

<http://doi.org/10.5281/zenodo.4883654>



DA PERFORMATIVIDADE À PRÁXIS: POR UM NOVO MODELO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Ana Paula Silveira¹

Giovanna Maria Recco Piccirilli²

Giovana Nicoli de Oliveira Ferreira³

Francisca Helena Gonçalves Vektorazo⁴

Resumo

Este ensaio apresenta as discussões acerca da formação docente, inicial e continuidade, a partir da discussão das noções de performatividade e práxis. A formação performática atende a lógica imposta pela mundialização do capital e distancia a prática docente da necessária pedagogia da práxis, proposta por Paulo Freire. Para a construção desta reflexão a participação das estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos foi fundamental quanto a problematização dos desafios enfrentados pelos futuros professores. A partir de uma revisão bibliográfica de estudos sobre formação docente, mundialização do capital e práticas pedagógicas, chegou-se à conclusão de que os cursos de licenciatura precisam ultrapassar os limites da formação performática para fortalecer a identidade docente, individual e coletiva, capacitando os profissionais para uma atuação crítica e dialógica, dentro e fora da escola.

Palavras chave: Formação Docente. Performatividade. Práxis.

Abstract

This essay presents the discussions about teacher training, initial and continuity, from the discussion of the notions of performativity and praxis. Performance training meets the logic imposed by the globalization of capital and distances teaching practice from the necessary pedagogy of praxis, proposed by Paulo Freire. For the construction of this reflection, the participation of students in the Pedagogy course at the Federal University of São Carlos was fundamental in terms of problematizing the challenges faced by future teachers. From a literature review of studies on teacher education, globalization of capital and pedagogical practices, came to the conclusion that the degree courses need to push the boundaries of performative training to strengthen the teaching identity, individual and collective, enabling professionals for a critical and dialogic action, inside and outside the school.

Keywords: Performativity. Praxis. Teacher Education.

INTRODUÇÃO

Este ensaio analisa a precarização do trabalho docente nos contextos da mundialização do capital e do avanço do neoliberalismo no Brasil. O pressuposto que orienta a análise é de que a formação de professores no país está em descompasso com as transformações decorrentes da aceleração da

¹ Pedagoga e mestra em Ciências Sociais na Educação. Doutoranda em Estado, Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Email: a_silveirapaula@yahoo.com.br

² Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Email para contato: giovanna.piccirilli@ufscar.br

³ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Email para contato: giovanaferreira@estudante.ufscar.br

⁴ Cientista Social e doutoranda em Ciências Sociais na Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Email: vetorazohelena@gmail.com



modernidade no cenário mundial. Consideramos que em uma sociedade de classes, marcada por fortes desigualdades sociais, econômicas e educacionais, esse descompasso potencializa a proletarização da categoria docente ao mesmo tempo em que fragiliza a identidade profissional e desarticula as reivindicações coletivas, especialmente para os profissionais que atuam na educação básica

Na Constituição de 1988 a educação básica é reconhecida como um direito fundamental. Direito que se fortaleceu com a aprovação da Lei 11.274/06 ao estabelecer o ensino fundamental obrigatório de 9 anos. Assim, está implícito que o trabalho docente é legalmente reconhecido como uma atividade essencial para a sociedade e que escola é tão importante quanto os interesses econômicos. Com base no texto constitucional é possível afirmar que a escola pública deve ser valorizada como instrumento de proteção social implementado pelo Estado com potencial de diminuir as desigualdades (PICCIRILLI, 2020) em todas as esferas.

De acordo com Mancebo (2015) no cenário educacional brasileiro, a precarização é um fenômeno recorrente relacionado “[...] à baixa remuneração, à desqualificação e fragmentação do trabalho do professor; à perda real e simbólica de espaços de reconhecimento social; à heteronomia crescente e ao controle do professor em relação ao seu trabalho” (MANCEBO, 2015, p. 48). Para o autor, a intensificação da jornada de trabalho leva a uma alienação do trabalho docente que, além de favorecer o individualismo competitivo entre os docentes, enfraquece a autoimagem e fragmenta a identidade coletiva, dificultando que ocorram reações coletivas. Esses fatores, combinados ao avanço da flexibilização do trabalho docente, à descentralização da gestão administrativa e ao avanço dos sistemas avaliativos, mais comprometidos com indicadores de produtividade do que com a melhoria dos processos educacionais, aprofundam e aceleram a precarização do trabalho docente em todos os níveis de ensino (MANCEBO, 2015).

Os elementos elencados por Mancebo (2015) têm se agravado com as dinâmicas do atual estágio de mundialização do capital (CHESNAIS, 2007). Dinâmicas fortemente marcadas pela revolução técnico científica e pela construção de um Estado mínimo pouco comprometido com a garantia dos direitos fundamentais. Neste cenário de internacionalização dos capitais produtivo, comercial e financeiro a educação passou a ser regida por uma rede de política públicas supranacionais que ao desconsiderar as especificidades sociais, culturais e econômicas de cada país amplia, ainda mais, as desigualdades educacionais em países como o Brasil.

No Brasil, as políticas públicas de Estado são praticamente inexistentes quando o assunto são as desigualdades sociais, educacionais e econômicas. O que temos ao longo da nossa história são políticas públicas de governo de efeito paliativo que atendem demandas momentâneas e que coadunam com interesses dos grupos que estão no poder.



No cenário da pandemia da COVID-19, marcado por um forte retrocesso dos direitos fundamentais, entre eles o direito à educação, este estudo apresenta um reflexão sobre a precarização do trabalho docente a partir de uma abordagem qualitativa que parte de estudos de referência sobre a formação e o trabalho docente e de estudos sobre a mundialização do capital e seus efeitos sociais.

Além desta introdução, o texto está estruturado em duas seções: na primeira contextualiza-se a formação docente no Brasil; na segunda: discorre-se sobre o trabalho docente chamando-se a atenção para a importância de uma reformulação nos cursos de licenciatura e formação continuada. Por fim, as Considerações Finais.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

No final do século XVIII, a universalização da instrução escolar na França pós revolucionária evidenciou a necessidade de formar pessoas capacitadas para atuar na instrução das novas gerações. Segundo Gadotti (1993), a preocupação da burguesia era garantir “trabalhadores com formação de cidadãos partícipes de uma nova sociedade liberal e democrática” (GADOTTI, 1993, p. 89), sem interferência da religião.

Para atender ao projeto de construção de uma escola laica, liberal e democrática, nos moldes da burguesia revolucionária francesa, foram criadas as primeiras Escolas Normais, voltadas para a formação de pessoas que se encarregariam do ensino. Segundo Saviani (2009), a organização dos sistemas nacionais de ensino introduziu a separação entre Escola Normal Superior, com foco na formação de professores de nível secundário e a Escola Normal ou Escola Normal Primária, responsável pela formação de professores para atuar no ensino primário.

No Brasil a preocupação com a escolarização primária e gratuita para todos entrou em cena no século XIX com a Constituição de 1824 quando, inspirada no colonialismo inglês, os grupos dirigentes passaram a pensar na oferta de uma educação primária para todos os considerados cidadãos. Vale lembrar que esse direito se restringia às camadas ricas da população, aos pobres libertos bastava a instrução primária das primeiras letras e da aritmética (SCHUELER, 1999).

Em 1827 a primeira lei de educação determinava que em todas as cidades, vilas e lugares populosos deveria existir escolas para educação primária (TAGLIAVINI; TAGLIAVINI, 2020). Esse período que começou em 1827 e foi até 1890 é denominado por Saviani (2009) como: “Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890)”. Segundo o autor, esse período começou com a Lei das Escolas de Primeiras Letras que determinava, entre outras coisas, que os candidatos a professores pagassem a própria instrução no método do ensino mútuo na capital da província.



O caráter conservador e elitista da educação revelava-se em dois aspectos: na omissão do Império quanto à responsabilidade pela formação de professores e, existência de instrução universitária para professores somente em universidades europeias. Desta forma, tornar-se professor no Império era um privilégio exclusivo dos membros da elite imperial.

Com a promulgação do Ato Adicional de 1834 teve início o processo de estruturação das Escolas Normais nas diversas províncias brasileiras. Nesse processo que se estendeu até 1890, as Escolas Normais seguiam o modelo europeu para a formação de professores. Segundo Saviani (2009) “o currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras” (SAVIANI, 2009, p. 144), sem qualquer preocupação com a formação didático-pedagógica. As dificuldades das províncias para promover a formação de professores e diante da necessidade de ampliar a oferta de educação a saída foi a criação dos liceus provinciais nas capitais brasileiras. De acordo com Romanelli:

O resultado foi que o ensino, sobretudo o secundário, acabou ficando nas mãos da iniciativa privada e o ensino primário foi relegado ao abandono, com pouquíssimas escolas, sobrevivendo à custa do sacrifício de alguns mestres-escolas, que, destituídos de habilitação para o exercício de qualquer profissão rendosa, se viam na contingência de ensinar (ROMANELLI, 2003, p. 40).

No século XIX, a escola de primeiras letras mantida pelo Estado não era vista pelas elites dirigentes como um direito para todos, “a sua extensão ‘a todos os cidadãos do império’ não ter saído do texto da lei senão para o discurso pedagógico. O mesmo não aconteceu com os demais níveis de ensino” (XAVIER *et al.*, 1994, p. 65). Essas discrepâncias se aprofundaram ao longo do século XX diante da ausência de políticas públicas de Estado que priorizassem a formação de professores e garantissem o amplo acesso à uma educação que levasse a uma “emancipação crítica” (SILVEIRA; VETORAZO, 2019) das novas gerações. Silveira e Vetorazo (2019) defendem que a emancipação crítica nasce de uma prática educacional reflexiva, na qual os professores se reconhecem como sujeitos reflexivos de sua existência e de sua prática no mundo. Na perspectiva de Freire (2014) para formar professores reflexivos é necessário garantir uma formação inicial baseada numa educação crítica e libertadora. Portanto, para promover uma educação libertadora o professor deve se perceber livre.

SOBRE O TRABALHO DOCENTE

A pandemia da COVID-19 além de expor a complexidade do trabalho docente, aumenta de forma exponencial as desigualdades sociais e educacionais existentes no Brasil. Como destaca Senhoras (2020):



Os impactos intertemporais da pandemia da COVID-19 sobre a educação são preocupantes pois reproduzem de modo ampliado assimetrias previamente existentes nas sociedades, de modo que os atores econômicos privilegiados e com amplo acesso ao ensino privado e às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) conseguem minimizar os efeitos pandêmicos no curto prazo por meio da continuidade educacional via EAD em contraposição a atores econômicos mais vulneráveis (SENHORAS, 2020, p. 134).

Este cenário potencializa fatores presentes na formação inicial e na constituição profissional dos professores que sempre foram negligenciados pelas políticas públicas pela falta de uma revisão dos cursos de licenciatura que promovam uma atualização dos fatores que Shulman (1987) classifica como as “sete categorias estruturantes da docência”: conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral, conhecimento do currículo, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento dos alunos e de suas características, conhecimento de contextos educacionais e conhecimento dos fins, propósitos e valores educacionais (SHULMAN, 1987).

De acordo com Ball (2010) o curso de licenciatura tem privilegiado uma formação performática cuja ênfase se encontra em garantir a eficiência e a eficácia dos processos e dos resultados educacionais, sem considerar as especificidades dos contextos e a reais necessidades dos sujeitos, professores e alunos. Nas palavras do autor:

Performances – de sujeitos individuais ou organizações – servem como medidas de produtividade ou resultados, como formas de apresentação da qualidade ou momentos de promoção ou inspeção. Elas significam, encapsulando ou representando um valor, a qualidade ou a valia de um indivíduo ou de uma organização dentro de um campo de julgamento. Uma equação entre riqueza, eficiência e verdade é então estabelecida (BALL, 2010, p. 38).

As categorias pontuadas por Schulman (1987) pouco aparecem nas discussões sobre formação de professores no Brasil. O que tem predominado é o estímulo a uma docência performática (BALL, 2010) que tem mudado o papel social do trabalho docente. De acordo com Tancredi (2009):

Usualmente, professores em diferentes fases da carreira e com necessidades formativas específicas frequentam os mesmos cursos de curta duração que nem ao menos levam em conta seus conhecimentos e contextos de atuação, os quais podem ser muito bem descritos pelos participantes e aproveitados pelos formadores para aproximar propostas/conhecimentos teóricos de realidades de atuação (TANCREDI, 2009, p. 48).

Frente a essa problemática, consideramos que os cursos de licenciaturas não aprofundam as discussões quanto as subjetividades do ser, não oferecendo as reais condições para universalização do conhecimento de modo crítico. Uma formação performática alinha a prática pedagógica às necessidades supranacionais e excluem a práxis – ação, reflexão, ação-, fundamental para uma educação crítica (FREIRE, 1989), humana e libertadora.



É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido. Como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha prática discursando sobre a Teoria da não extensão do conhecimento. Não posso falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. (FREIRE, 1996, p. 32-33)

A formação performática aprofunda a precarização do trabalho docente desde a formação inicial de professores até a formação continuada pois não oferece condições para a Pedagogia da Práxis, proposta por Paulo Freire (1989). Uma pedagogia que se faz no diálogo sobre a existência e sobre sua condição social, política, educacional. Nessa perspectiva, formar professores implica em promover o constante questionamento sobre o perigo da massificação dos conteúdos, sobre a naturalização da exclusão e sobre a domesticação dos corpos.

Na perspectiva de Freire (1989; 1996), os cursos de formação de professores devem discutir os dilemas do exercício profissional considerando os anseios dos docentes, sendo essa prática essencial para a (re)construção e fortalecimento da identidade pessoal e coletiva dos professores. Vale lembrar que em um contexto fortemente marcado pela transitoriedade, a identidade docente é o resultado das experiências pessoais e dos papéis socialmente reconhecidos e atribuídos ao professor.

De acordo com Nóvoa não existe separação entre o eu pessoal e o eu profissional, as escolhas feitas pelo professor não são definidas somente pelos cursos de formação. São escolhas que “cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (NÓVOA, 1992, p.17)

Portanto, é urgente que os cursos de licenciatura e os cursos de formação continuada se preocupem em ultrapassar a simples performatividade docente para promover a associação entre a prática e a teoria, preenchendo as lacunas entre o ato de aprender e o ato de ensinar. Embora não exista uma receita pronta para o trabalho docente, é urgente que os professores sejam capazes de:

(...) adaptar o que sabem ao nível de desenvolvimento, conhecimento e realidade de seus alunos; escolher os melhores exemplos, ilustrações e aplicações para interessar os alunos naquilo que precisam aprender; saber como os alunos aprendem e o que eles já sabem e usar essas informações para organizar atividades e selecionar materiais para que eles sejam bem-sucedidos em suas aprendizagens e avancem em direção às metas que a escola deve/quêr alcançar (TANCREDI, p. 13, 2009).

Corrigir os rumos da formação docente implica em resgatar o papel social do professor retirando de suas costas as funções de assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. As múltiplas atribuições conferidas aos professores agravam o sentimento de desprofissionalização e de perda de identidade, especialmente entre os profissionais da educação básica.



A profissão docente enquanto prática social é dinâmica e se constrói em contextos, social e historicamente situados, onde os sujeitos agem em resposta a necessidades postas pelas dinâmicas de seu tempo e, ao agir constroem a identidade de professor atribuindo significados sobre si e sobre suas experiências.

Consideramos que as práticas sociais locais precisam ser o ponto de partida e o ponto de chegada para uma resignificação dos saberes necessários para a formação docente e fortalecimento da identidade do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto de ampliação do neoliberalismo a tendência que predomina nos cursos de licenciatura tem sido a formação performática. Por formação performática compreendemos uma formação cuja ênfase está nos resultados e não nos processos da educação, onde professores e alunos são sujeitados aos interesses externos à Educação, ampliando a precarização da profissão e a fragilização da identidade, pessoal e profissional.

A formação docente, a inicial e a continuada, é um período de extrema importância para a construção da identidade profissional de professores e de professoras. O estudo permanente proporciona a visão de que a carreira docente é desafiadora e mostra aos sujeitos que a profissão docente afeta a sociedade de formas diversas.

É por meio da formação crítica, humana e dialógica que os docentes refletem sobre si e sobre suas práticas, ao mesmo tempo em que participam de comunidades de formação que fortalecem a identidade coletiva.

Sendo assim, para que exista uma relação harmoniosa entre o professor e todos os componentes escolares é essencial fortalecer a identidade docente por meio da Pedagogia da Práxis onde, de sujeitos sujeitados aos interesses do capital, os professores se destaquem como sujeitos com autonomia para aprender e ensinar.

Não se trata de impor fórmulas prontas, mas chamar a atenção para a necessidade urgente da valorização dos profissionais da educação, uma valorização que reconhecimento financeiro e social, mas que tem início no processo de formação nos cursos de licenciatura.



REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. **Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, Stephen. “Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa”. **Revista Educação e Realidade**, vol. 35, n. 2, 2010.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro: Senado, 1924. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 17/04/2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 17/04/2020.

BRASIL. **Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 17/04/2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.

MANCEBO, D. “Agenda de Pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente”. **Revista Educação e Sociedade**, vol. 28, n. 99, 2007.

NÓVOA. António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Dalila. “A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização”. **Educação e Sociedade**, vol. 25, n. 89, 2004.

PICCIRILLI, Giovanna Maria Recco. “O que diz a Constituição Federal de 1988 sobre o dever do Estado e a Educação Infantil?” **Blog O epílogo da vida** [2020]. Disponível em: <<http://epilogodavida.blogspot.com>>. Acesso em: 14/12/2020.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2003.

SAVIANI, Demerval. “Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro”. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 14, n. 40, 2009.

SILVEIRA, Ana Paula; PEREIRA, Bárbara Jhose. “Programa nacional de alfabetização na idade certa: intenções nacionais ou internacionais?” *In: Congresso Brasileiro de Educação*. Bauru: UNESP, 2015.

SILVEIRA, Ana Paula; VETORAZO, Helena. “Massificação ou inclusão escolar? Algumas reflexões a partir da prática docente”. **Revista Eletrônica da Educação**, vol. 2, n. 2, 2019.

SENHORAS, Elói Martins. “Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 2, n. 5, 2020.



SHULMAN, Lee. S. **Knowledge and teaching: foundations of the new reform.** Cambridge: Harvard Educational Review, 1987.

TAGLIAVINI, João Virgílio; TAGLIAVINI, Maria Cristina Braga. **Estrutura e funcionamento da educação básica: constituição, leis e diretrizes.** São Carlos: Editora do Autor, 2020.

TANCREDI, Regina Puccinelli. **Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão.** São Carlos: EdUFSCar, 2009.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado; RIBEIRO, Maria Luisa Santos; NORONHA, Olinda Maria. **História da educação: a escola no Brasil.** São Paulo: FTD, 1994.



BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano III | Volume 6 | Nº 18 | Boa Vista | 2021

<http://www.ioles.com.br/boca>

Editor chefe:

Elói Martins Senhoras

Conselho Editorial

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

Conselho Científico

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávaro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima