

A RELAÇÃO ENTRE E FORMAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE DURANTE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, BRASIL

Jane Darley Alves dos Santos, Nyuara Araújo da Silva Mesquita, Márlon Herbert Flora Barbosa Soares
Instituto de Química – Universidade Federal de Goiás

RESUMO: Este artigo analisa como se constitui a relação entre a formação e o trabalho docente desenvolvida no processo formativo dos licenciandos de química da Universidade Federal de Goiás/Brasil. Sendo que as transformações econômicas e políticas iniciadas na década de 1990 são o contexto repercutem na Universidade e na formação de professores de Química. Nessa perspectiva adotamos como método o materialismo histórico dialético. Optamos pela utilização de entrevistas narrativas como instrumento de coleta de dados. Como resultado verificamos que torna-se necessário pensar e articular ações formativas que ultrapassem os projetos praticistas, ensejados pelas políticas de formação docente.

OBJETIVO: Entender alguns aspectos da relação entre a formação e o trabalho docente desenvolvida no processo formativo dos licenciandos de química da Universidade Federal de Goiás/Brasil, a saber: a visão dos licenciandos sobre seu processo de formação e ainda, segundo os próprios discentes, sua função social como professor de química. Essa proposta é uma parte de uma proposta maior que emana da necessidade de se investigar a formação e o trabalho de professores de química, pois elas são unidades dialéticas indissociáveis no plano da realidade dada, são construídas historicamente numa trama de relações contraditórias e conflitantes de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos.

MARCO TEÓRICO

O modelo de universidade mais comum na maioria das universidades brasileiras é aquele com nuances do modelo neo-humboldtiano (ensino-pesquisa-extensão), resultando numa educação superior “pública e privada, neoprofissional, heterônoma e competitiva”, conforme Sguissardi (2008). Tal modelo é resultado das políticas para a educação superior que têm sido propostas nas últimas décadas e que se configuram num quadro geral cujas características principais são a flexibilidade dos postos e contratos de trabalho e o congelamento de salários dos professores universitários; a redução do financiamento estatal para a educação superior pública e a diversificação de fontes de financiamento. A análise da formação de professores para a Educação Básica no curso de Licenciatura em Química parte deste pressuposto, que norteia também a compreensão das políticas de formação de professores que se cons-

tituíram na dinâmica das transformações ocorridas desde a década de 1990 na economia e na produção e que irão repercutir nos processos de formação para o trabalho.

A dinâmica das relações entre trabalho e educação, com especial ênfase para a questão da formação de professores, aparece nas mudanças que têm ocorrido nos currículos dos cursos de Licenciatura, que evidenciam novas concepções de formação de professores, com maior evidência para uma visão pragmatista. Assiste-se a uma reforma dos cursos de Licenciatura vinculada às amplas reformas educacionais em curso, que trazem para o trabalho do professor novas características do trabalho em geral, ou seja, o “neotecnicismo” (Shiroma, Moraes, Evangelista, 2007).

Segundo Kuenzer (2011), a qualificação para o trabalho passa pela idéia de formação geral que possibilite capacidades de acesso, escolha e compreensão de informações, o que exige um tempo de escolarização maior e diferenciado, visando mais o aprendizado de habilidades cognitivas do que de conhecimentos já constituídos nas diversas ciências. Consolida-se uma concepção de formação docente na/para a prática, entendendo-se que a competência prática do professor é um conjunto de capacidades que lhe permitam resolver rapidamente problemas concretos e imediatos do cotidiano escolar, dentro do contexto de precarização material e intelectual que grassa nas escolas. A falta de uma sólida formação teórica para que se possa compreender a realidade educacional quase sempre leva os professores à repetição de modelos e à dependência de propostas e projetos educacionais construídos por outros, já que não possuem elementos para compreender os fundamentos de seu processo de trabalho.

Sendo assim, currículo do curso de Licenciatura em Química da UFG em sua singularidade se articula à universalidade, e é o resultado de mudanças ocorridas no âmbito da educação superior e da formação de professores em decorrência do amplo processo de reformas educacionais desencadeado no país a partir dos anos 1990 e é, também, uma síntese das necessidades educacionais que o pensamento político propõe para o ensino superior no estado.

Abrem-se espaços para lutamos por uma educação crítica e transformadora, reafirmamos a concepção sócio-histórica de educador (Freitas, 2007), que coloca como um de seus princípios orientadores a *unidade teoria e prática, ou articulação teoria-prática*, que implica a ênfase na pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social, ou seja, defendemos a compreensão da pesquisa como uma forma de se relacionar com o conhecimento e com a realidade, entendida como ciência.

Em sintonia com o atual momento da produção capitalista e da filosofia neoliberal, há na proposta de formação do professor pesquisador/reflexivo uma concepção de pesquisa que enfatiza qualidades individuais e subjetivas materializadas em sua capacidade de realização pessoal, desconsiderando que o fazer do professor é o resultado de uma relação orgânica entre formação e condições efetivas de trabalho, ou seja, a ação docente é o reflexo de um conjunto de condições e mediações que tem sido sistematicamente ignoradas quando se aventam, nas políticas educacionais, os ideais de formação.

Nesta concepção, a prática, e não a universidade, seria então o *locus* ideal de formação, estar na/em prática desde o início e refletir sobre ela é condição da boa formação. No entanto, como bem salienta Freitas (2007), a imersão na prática não é suficiente para construir o fazer pedagógico, é preciso compreender a realidade e as práticas que ali se realizam, o que só é possível através da mediação da teoria.

Uma alternativa de integrar formação e trabalho seria o Currículo Integrado. Ele faz parte de uma concepção de organização da aprendizagem que tem como finalidade oferecer uma educação que contemple todas as formas de conhecimento produzidas pela atividade humana. O Currículo Integrado é uma forma de organização do conhecimento escolar que poderá permitir a compreensão das relações complexas que compõem a realidade e possibilita a emancipação dos educandos (Ramos, 2004, p.122).

METODOLOGIA

No materialismo histórico dialético, referencial com que nos identificamos, a relação sujeito e objeto é entendida como dialética. O conhecimento científico decorrente da relação dialética entre sujeito e objeto tem como compromisso o desvelamento da realidade, possibilitando a apreensão dos seus nexos constitutivos. Portanto o caminho do conhecimento científico parte da aparência para a essência. O objetivo da pesquisa, portanto, deve ser compreender e transformar o concreto, o real. Para Marx e Engels (2002) é necessário descrever adequadamente o movimento do real, de tal forma que permita ao pensamento passar da imediatividade para as mediações que constituem o objeto.

A partir da visão metodológica e de análise, foi traçada uma metodologia de trabalho que permitisse a coleta de informações sobre o objeto. A pesquisa, foi desenvolvida em 2015, utilizamos como estratégia a entrevista narrativa com 27 alunos. Escolhemos sujeitos do quinto e do sexto período do curso licenciatura em Química/UFG/noturno. Esta escolha foi feita pelo fato dos alunos destes períodos já terem vivenciado mais tempo da experiência formativa e também pelo fato de que o curso noturno é exclusivamente de licenciatura. As entrevistas narrativas se caracterizam como ferramentas não estruturadas, visando a profundidade, de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto em que ele está inserido. Sobre as entrevistas narrativas com os licenciandos considerou-se as questões relativas à formação e o trabalho docente presentes no processo formativo. A partir das respostas dadas à entrevista, utilizou-se os seguintes eixos de análise: qual a relação entre formação e trabalho na visão dos sujeitos investigados (professores e alunos)? Qual a função social dos professores de Química na visão dos licenciandos?

RESULTADOS

Os dizeres dos licenciandos sobre a relação trabalho e formação

No âmbito dessas questões, nos últimos anos, ganha foros consensuais uma compreensão mutilada de formação e do trabalho dos professores. Por exemplo, a pragmática noção de conhecimento que se verifica nas últimas propostas de formação vinculadas à excessiva valorização da epistemologia da prática profissional, da formação do professor-reflexivo, do professor investigador, do professor-prático-reflexivo, do professor-profissional, entre outras adjetivações, que expressam os diversos constructos que encontram sua raiz nas epistemologias pragmáticas/praticistas, as diversas normativas legais sobre formação docente, desde as diretrizes para formação docente até os PPP (Projetos Políticos Pedagógicos) dos cursos de licenciaturas, revelam esta concepção. E aqui ressaltamos um questionamento que está presente em nossas reflexões: a quem interessa os cursos de formação de professores atualmente estarem configurados sob o viés da epistemologia da prática e voltados para os problemas do cotidiano em si?

É necessário o retorno a ela para que se entenda como os licenciandos do referido curso estão entendendo como se dá o processo de tornar-se professor de química. E 87% deles expressam em suas falas, o consenso do qual falamos acima, de que o torna-se professor se dá na prática e pela prática. Podemos observar a declaração feita pelo Licenciando (A): *“o professor se torna professor a partir do momento que entra em contato com a prática da sala aula, como os alunos e com o cotidiano”*. E, também, a declaração feita pelo Licenciando (C): *“o professor se torna professor no decorrer do dia-a-dia, porque ocorre as vivências em sala de aula”*.

As falas remetem a uma concepção de que no cotidiano o professor torna-se professor, é o aprender fazendo. Este consenso priva os professores da percepção do todo, pois no cotidiano, o qual os licenciandos se referiram, são pinçados apenas alguns aspectos mais relevantes deste cotidiano que nortearão as condutas e os pensamentos. Mesmo assim, a totalidade continua como pano de fundo, como

lembra Kosik (1976, p.15). “O ‘horizonte’ – obscuramente intuído – de uma realidade indeterminada como todo constitui o pano de fundo inevitável de cada ação e cada pensamento, embora ele seja inconsciente para a consciência ingênua.”

Quando no cotidiano o todo é percebido sem clareza estrutura-se um pensamento de senso comum que tende a representar os objetos como se eles estivessem desligados de suas condições históricas e sociais. A tendência é a culpabilização dos professores pelos problemas que enfrentamos na educação. E a epistemologia da prática, preconiza as mudanças de atitude dos professores como forma de operar mudanças na educação e, conseqüentemente, ajustá-la ao contexto social, respondendo à chamada crise da escola, que nada mais é do que a expressão da crise do regime de acumulação capitalista, para o qual novas tarefas educacionais são requeridas (Kuenzer, 2011).

A função social do professor de química

Neste mesmo contexto, pensando a relação entre formação e trabalho docente, os licenciandos quando perguntados sobre a função social do professor de química as respostas foram praticamente unânimes ao afirmarem que o professor de química é responsável pela formação científica da sociedade. O Licenciando (P) disse: *“enfim, podemos afirmar que o professor participa da formação social na função de formação científica”*. O Licenciando (A) disse: *“o professor de química tem como maior função social a discussão e a transmissão da ciência como forma de mais consciência”*.

O desenvolvimento da ciência e da tecnologia tem acarretado diversas transformações na sociedade contemporânea, refletindo em mudanças nos níveis econômicos, político e social. É comum considerarmos ciência e tecnologia motores do progresso que proporcionam não só desenvolvimento do saber humano, mas, também, uma evolução real para o homem. Vistas dessa forma, subentende-se que ambas trarão somente benefícios à humanidade. É o que revela a fala dos licenciandos acima.

Porém, pode ser perigoso confiar excessivamente na ciência e na tecnologia, pois isso supõe um distanciamento de ambas em relação às questões com as quais se envolvem. As finalidades e interesses sociais, políticos, militares e econômicos que resultam no impulso dos usos de novas tecnologias implicam enormes riscos, logo o desenvolvimento científico-tecnológico e seus produtos não são independentes de seus interesses, se pensarmos hoje a ciência apesar de sua importância não está trazendo benefícios significativos para a humanidade, visto que apesar de todo aparato tecnológico a maioria da população permanece à margem deste desenvolvimento. Toma-se como exemplo a nova orientação política, das universidades brasileiras, que induz a uma crescente subordinação das mesmas às regras do mercado, mediante a competição pelo autofinanciamento, alterando a identidade, o papel institucional, os compromissos sociais e a concepção de universidade pública (Bazzo, 1998).

CONCLUSÕES

Ao se retomar os objetivos desta pesquisa os resultados obtidos apontam que a formação oferecida leva o licenciando a uma ideia de que se tornar professor pode ser realizado exclusivamente na prática diária, como se bastasse somente o saber experiencial, ou seja, de senso comum, sem se considerar os aspectos políticos e econômicos muito presentes em qualquer formação, especificamente a do professor. Por outro lado, esse mesmo discente ainda pressupõe que a formação científica da sociedade é de sua responsabilidade, novamente confirmando a noção da falta da discussão política necessária a formação de professores.

Diante destes resultados torna-se necessário pensar e articular ações formativas que ultrapassem os projetos praticistas, ensejados pelas políticas de formação docente, e indaguem qual o papel do profes-

sor dentro da sociedade, isto é: que papel este professor desempenha e qual é a sua importância dentro da sociedade brasileira. Urge a necessidade de definir projetos de formação ou, mais que isso, desvelar a intencionalidade das propostas, evitando a aderência a modismos e, ainda, à cooptação.

REFERÊNCIAS

- BAZZO, W. A. (1998). *Ciência, Tecnologia e Sociedade: e o contexto da Educação Tecnológica*. Florianópolis, SC, Brasil: Editora da UFSC.
- FREITAS, H. C. L. (2007). A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, 28(100), pp.1203-1230.
- KOSIK, K. (1976). *Dialética do concreto*. São Paulo, SP, Brasil: Paz e Terra.
- KUENZER, A. Z. A. (2011, julho-setembro). Formação de Professores para o Ensino Médio: velhos problemas novos desafios. *Educação & Sociedade*, 32(116), pp.667-688.
- MARX, K., & ENGELS, F. (2002). *A ideologia alemã: Teses sobre Feuerbach*. São Paulo, SP, Brasil: Centauro.
- RAMOS, M. N. (2004). Currículo integrado. In: Pereira, I. B., Lima, J. C. F. (Org.). *Dicionário da Educação Profissional em Saúde* (2a ed.). Rio de Janeiro, RJ, Brasil: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, pp.114-118.
- SGUISSARDI, V. (2008, setembro-dezembro). Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Educação & Sociedade*, 29(105), pp.991-1022.
- SHIROMA, E. O., Moraes, M. C. M., & Evangelista, O. (2007). *Política educacional* (4a ed.). Rio de Janeiro, RJ, Brasil: Lamparina.

