

COMPREENDENDO A FORMAÇÃO DOCENTE CONFORME O IDEÁRIO DE IMBERNÓN

GT 12: FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Trabalho completo

Vanuza SANTANA PEREIRA MELO 1 (Programa de Pós-graduação em Educação/UFR)

e-mail: vanuzasanta@gmail.com

Elisângela DOS SANTOS RIBEIRO LIMA 2 (Programa de Pós-graduação em Educação/UFR)

e-mail: elisangelaagroaves@gmail.com

Dominique JUNIOR VAIS 3 (Programa de Pós-graduação em Educação/UFR)

e-mail: dom_hotmart@hotmail.com

Edna NONATO SANTANA 4 (Programa de Pós-graduação em Educação/UFR)

e-mail: ednamagrelo01@gmail.com

Resumo

O objetivo geral do estudo é abordar os entendimentos de Imbernón sobre a temática da formação de professores. Este é um estudo do tipo bibliográfico e explicativo, sendo a sua natureza qualitativa. No decurso da pesquisa, foi possível constatar que Imbernón advoga a favor de uma aproximação mais consistente dos professores com os processos de formação continuada. Isto abarca não só a congruência entre os programas de formação e as necessidades dos alunos, como também a consideração do professor como cerne dos processos formativos, tendo suas necessidades atendidas no que tange ao aprimoramento de suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Prática. Professores. Formação.

1 Introdução

A área de formação de professores tem sido objeto de observação de vários autores. Tardif (2002) vislumbra esta questão enfatizando os saberes docentes, numa dimensão em que os conhecimentos teóricos se juntam com a experiência prática dos professores. Por sua vez, as pesquisas de Schön (1983; 1992; 2000) fazem alusão à figura do professor reflexivo, de maneira que a cada reflexão feita pelo docente, mais aprimoramentos sejam feitos em suas respectivas práticas pedagógicas.

Outro autor que versa sobre a formação docente é Imbernón (2011). Em suas pesquisas que versam sobre esta temática, Imbernón (2011) menciona o fato de a área da educação estar sendo ocupada por técnicos de outras áreas para fins de cooperação em áreas-chave como, por exemplo, a gestão escolar, de maneira que apesar da boa intenção vinculada a este fato, isso acabou arrefecendo a presença dos professores em programas de formação continuada.

O estudo tem como objetivo geral abordar sobre os entendimentos de Imbernón sobre a temática da formação de professores. O estudo é bibliográfico (Zanella, 2013), numa perspectiva explicativa (Vergara, 2016), com natureza qualitativa (Minayo, 2015), onde por meio destas metodologias se buscou compreender como autor Imbernón (2010; 2011) entende os meandros referentes à formação de professores e seus respectivos desdobramentos.

2 Compreendendo a formação docente conforme Imbernón

Para fins de melhor compreensão a respeito do que Imbernón (2010, p. 7) entende a respeito da temática concernente a formação docente, cumpre observar os dizeres abaixo em destaque:

[...] uma mudança nas políticas e nas práticas da formação contínua de professores é necessária. Existem muitas coisas que funciona que se avançou bastante, mas, sob o meu ponto de vista, os últimos anos da formação continuada de professores, e, sendo mais específico, desde o princípio do século XXI, significaram um retrocesso ou, para ser mais benevolente ou exato, um estancamento, certa nostalgia para alguns, preocupação para outros e certo desconforto sobre o tema para a maioria.

Uma das vertentes que conferem singularidade ao ideário de Imbernón (2010) diz respeito ao seu enfoque com relação à formação continuada. À vista disso, uma das opiniões de Imbernón (2010) sobre este tema diz respeito ao fato de a formação continuada ganhar o devido protagonismo, seja pela sua inegável relevância, seja pela necessidade de sucesso nas reformas educacionais. Assim, a formação continuada em sua posição de destaque no contexto educacional deveria gerar mudanças positivas para a educação, o que conforme Saviani (2008), nem sempre se configura na prática.

Imbernón (2010) explana o porquê isto acontece da seguinte forma: de fato, existem muitas formações, mas apesar disto, pouco se vê em termos de mudanças nas práticas pedagógicas dos professores. O estudo de Bruns, Buemo e Rausch (2020, p. 6) ajuda a explicar esta situação.

No entanto, de forma paradoxal, há muita formação e pouca mudança. Talvez seja porque ainda exista uma predominância de formações com predomínio de uma teoria descontextualizada com a necessidade real dos professores, uma formação transmissora e uniforme que não leva em consideração os problemas práticos e reais fundamentada em um professor ideal que não existe. No entanto, esse discurso já é antigo e vem acontecendo desde meados dos anos 80. Porém, atualmente, muitos cursos de formação continuam sendo ministrados, mas é evidente que há pouca inovação desde então.

Em complemento a este pensar presente em Bruns, Bueno e Rausch (2020), há de se considerar também um aspecto cultural imanente à formação de professores. Saviani (2008) relata que, mesmo com a existência de programas que são idealizados para a formação continuada docente, há aqueles professores que participam e marcam presença apenas para cumprir protocolo, pois ao voltarem para a sala de aula, permanecem praticando os ditames da educação bancária à luz de Freire (2019).

Situações como esta são problemáticas e denotam que há nas escolas brasileiras uma resistência ao novo, com professores que se recusam terminantemente a adotar métodos mais dinâmicos e ativos de aprendizagem (Pantoja, 2019). Outra faceta presente nos estudos de Imbernón (2011) diz respeito ao reconhecimento das mudanças pelas quais o mundo perpassa, o que pode ser exemplificado pelo avanço da tecnologia. A este fenômeno, Castells (2016) nomeia como a sociedade em rede, a qual traz consigo novas formas de comunicação e interação entre os humanos.

No entender de Imbernón (2011), tanto as escolas, como também o processo de formação de professores deve acompanhar as mudanças pelas quais a sociedade vivencia. Isto remete aos estudos de Schön (1992; 2000), onde a perspectiva reflexiva da formação docente foi elaborada para suplantar a visão do professor como mero replicador de soluções criadas por terceiros. Neste sentido, o que Imbernón (2011) defende é que o acompanhamento destas atualizações pelas quais o mundo passa seja algo presente nas formações de professores, de maneira que o desenvolvimento profissional destes docentes seja consolidado e profícuo.

Tal ideia também se mostra concatenada com o pensar presente em Nóvoa (2012), o qual diz que os professores devem buscar saberes que possam agregar valor as suas práticas pedagógicas. Além deste aspecto do acompanhamento das tendências e novidades do mundo moderno no que tange a formação de professores, Imbernón (2011, p. 18) traz à baila os seguintes apontamentos:

[...] em decorrência disso, o professor precisa adquirir conhecimentos ou estratégias específicas (planejamento curricular, pesquisa sobre a docência, estratégias para formar grupos, resolução de problemas, relações com a comunidade, atividade sociocultural etc.). Tudo isso supõe a combinação de diferentes estratégias de formação e uma concepção do papel do professor nesse contexto, o que obviamente não pode ser feito sem o envolvimento concreto dos docentes.

Neste trecho presente em Imbernón (2011), nota-se a complexidade que é conexas à temática da formação docente. A questão do planejamento curricular é algo que remete aos saberes de Tardif (2002), mais precisamente, a necessidade de congruência entre o que está

nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas e as respectivas práticas docentes dos professores (Ribeiro, 2023). Já as questões sobre pesquisa a respeito docência remetem a perspectiva coletiva presente em Nóvoa (2019), o qual diz que a compreensão do trabalho docente perpassa pelo entendimento de vários professores.

Além disso, numa visão semelhante à de Nóvoa (2012), Imbernón (2000) considera que esta questão da formação docente deve ser permeada na prática professoral, com os docentes sendo vistos como sujeitos e não necessariamente objetos em seu respectivo processo de formação.

Parte da premissa de que o profissional de educação também possui uma epistemologia prática, possui um conhecimento e um quadro técnico a partir de sua prática. Por isso é necessário um modelo de aprendizagem cujas metas sejam dirigir-se a si mesmo e orientar-se para a capacitação, para a autonomia (Imbernón, 2000, p. 33).

A exemplo do que fora visto em Nóvoa *et al.* (2011), o estudo de Imbernón (2010) também faz uma breve cronologia a respeito da formação de professores em décadas recentes. Nos anos 1980, a formação docente continuada conforme Imbernón (2010) era vista como a metáfora do produto, onde a aquisição dos conhecimentos que iriam aprimorar as práticas docentes seria oriunda da participação em conferências, cursos, minicursos ou palestras, situação esta que é explicada conforme os dizeres abaixo. Segundo Imbernón (2010, p. 19):

A formação continuada nasce com a intenção de adequar os professores aos tempos atuais, facilitando um constante aperfeiçoamento de sua prática educativa e social, para assim adaptá-la as necessidades presentes e futuras. [...] potencializou um modelo de treinamento mediante cursos padronizados que ainda perdura. Tal modelo de treinamento é [...] modelo que leva os professores a adquirirem conhecimentos ou habilidades [...] a partir da formação decidida por outros. [...] Um dos resultados esperados [...] é que se produzam mudanças nas atitudes e que estas passem para a sala de aula.

Já nos anos 1990, o processo de formação de professores era vinculado com a ideia da metáfora do processo, onde nos programas de formação continuada são inseridos conceitos referentes a triangulação, currículo e reflexão, sendo que, mesmo com a adesão a estes novos conceitos acontecendo como uma espécie de modismo, seriam estas ideias, principalmente a da reflexão, a base para futuras concepções de formação docente (Imbernón, 2010). A questão dos currículos remete a Tardif (2002) e seus conhecimentos curriculares, enquanto que a reflexão é a viga mestra dos estudos de Schön (1983; 2000) sobre formação docente.

Nos anos 2000, a metáfora da vez foi denominada como “da construção”, a qual segundo Imbernón (2010) o professor é o sujeito da formação, sendo a participação docente neste tipo de iniciativa algo essencial para o seu respectivo desenvolvimento profissional. Sobre este aspecto da formação docente, Imbernón (2010, p. 47) assevera o seguinte:

A formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seu esquema de funcionamento, suas atitudes, estabelecendo de forma firme, um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz.

Aqui o que se observa é a suplantação da visão tradicional de formação de professores, onde segundo Candau (1997) o docente aprende a partir do conhecimento transmitido por terceiros. Nota-se neste trecho de Imbernón (2010) uma semelhança com os saberes experienciais de Tardif (2002), bem como a epistemologia da prática de Schön (Pimenta, 2002), onde a escola é o local ideal para que a formação docente seja praticada, considerando os conhecimentos e o cotidiano dos docentes que participam deste tipo de iniciativa educacional.

Além destas ideias, Imbernón (2010) considera alguns fatores preponderantes, os quais devem ser considerados no que tange a operacionalização da formação docente. Estes fatores que ao olhar de Imbernón (2010) são de natureza global estão elencados na Tabela 1.

Tabela 1: Fatores preponderantes globais para a formação de professores

FATORES GLOBAIS DE IMBERNÓN - FORMAÇÃO DOCENTE
Conhecer os processos históricos de formação
Analisar as transformações sociais, econômicos e políticas que influenciam na educação, sendo capaz de perceber o que já aprendemos e o que ainda seja necessário aprender
Potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática, introduzindo-se em novas perspectivas e metodologias
Identificar, analisar, e buscar soluções para as situações problemáticas, em seus contextos de atuação, para a partir delas, criar alternativas que proporcionem inovações e/ou mudanças na teoria e na prática da educação



Considerar um processo de formação, que seja colaborativo, de forma que os professores não trabalhem individualmente, mas de forma coletiva, dialógica, reflexiva, cooperativa, na busca da resolução das situações problemáticas

Colocar o professor como sujeito de sua formação, com vistas a construir sua identidade docente

A formação deve articular-se a comunidade, onde ambas devem assumir suas funções, para alcançarem objetivos comuns

O professor formador deve assumir o papel de colaborador e orientador do trabalho de reflexão dos professores, criando espaços para o aprender, num processo de auto formação

Compreender que o papel do professor é complexo, e que esta complexidade deve ser levada em conta nos processos de formação contínua

Um processo de formação contínua que privilegia as atitudes e as emoções dos professores, objetivando elevar sua autoestima

Fonte: Imbernón (2010).

Destarte, a partir do ideário de Imbernón (2010; 2011), percebe-se a necessidade de uma transformação no campo da formação docente, de forma que estas mudanças contribuam verdadeiramente para a melhoria das práticas pedagógicas professorais.

3 Considerações finais

Conforme a prática investigativa, foi possível perceber as nuances das teorias de Imbernón a respeito da formação docente. Enfatiza-se que dentre os pontos mencionados, o que trata da necessidade de se promover a figura do professor como cerne de seu processo de formação é destacado, para que ele se sinta incluso em sua trajetória formativa, com as iniciativas de aprimoramento das práticas docentes considerando a realidade do campo de trabalho professoral.

Desta forma, ao invés de formações onde os professores se limitam a serem meros expectadores, o que se pleiteia é uma política formativa onde o docente é o protagonista, pois ele é conhecedor dos desafios enfrentados em seu cotidiano professoral. Assim, Imbernón (2011) destaca esta necessidade de fazer com que os docentes se sintam parte de seu processo de formação, num dialogismo profícuo entre teoria e prática.

Referências

- BRUNS, J.P.; BUEMO, E.A.B.; RAUSCH, R.B. O papel pedagógico do coordenador e a formação continuada de professores centrada na escola. **Revista Exitus**, v.10, p. 1 – 30, 2020.
- CANDAU, V.M.F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V.M.F. (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 51 – 66.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Tradução de Roneide Venancio Majer. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- GAMA NETO, R. B. Impactos da covid-19 sobre a economia mundial. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 2, n. 5, p. 113-127, 2020.
- GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores: novas perguntas, novas respostas**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- NÓVOA, A. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v.18, n. 35, p. 11 – 22, 2012.
- NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v.19, n.1, p. 198 – 208, 2019.
- NÓVOA, A. *et al.* Pesquisa em educação como processo dinâmico, aberto e imaginativo. **Educ. Real.**, v.36, n.2, p. 533 – 543, 2011.
- NÓVOA, A. *et al.* Desafios e perspectivas contemporâneas da docência universitária: um diálogo com o professor Antonio Nóvoa. **Revista Docência do Ensino Superior**, v.13, p. 1 – 20, 2023.
- PANTOJA, A.M.S. **Proposta de sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2019.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.



RIBEIRO, L.B. **O Projeto Pedagógico do curso técnico em Meio Ambiente integrado ao Ensino Médio:** caminhos para a concretização da proposta de currículo integrado. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal Goiano, Ceres, 2023.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**, n. 24, p. 7 – 16, 2008.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner.** Nova York: Basic Books, 1983.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. *In:* NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: D. Quixote, 1992, p. 79 – 91.

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

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VERGARA, S.C. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração.** São Paulo: Atlas, 2016.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Penso, 2015.

ZANELLA, L.C.H. **Metodologia de pesquisa.** 2. ed. Florianópolis: Departamento de Ciência da Administração da UFSC, 2013.