

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE

Altair Alberto Fávero - UPF
Carina Tonieto – IFRS/Campus Ibirubá
Alice Maria Franchini - UFFS/Campus Erechim
Carine Marcon - UPF
Sandra Simone Höpner Prierozan - UFFS/Campus Erechim
Jerônimo Sartori - UFFS/Campus Erechim

RESUMO

O Painel “formação continuada de professores: contribuições para o debate” tem como objetivo apresentar um conjunto de reflexões decorrentes de estudos realizados em grupos pesquisa em dois programas de Pós-graduação do Sul do Brasil e sua inserção na educação básica. Os três textos que compõe o painel abordam as seguintes problemáticas: 1) a percepção dos diretores e coordenadores sobre a formação continuada recebidas pelos professores do ensino médio das escolas-piloto do RS; 2) a formação continuada de professores na perspectiva da profissionalização e do profissionalismo; 3) as contribuições do Estágio Curricular Supervisionado na formação do(a) pedagogo(a). Os estudos em tela caracterizam-se pela abordagem qualitativa, encorados na perspectiva descritivo analítica, produzidos a partir dos procedimentos de pesquisa bibliografia e documental e tendo como empírico, na sequência dos três textos, os depoimentos de diretores e coordenadores, as experiências de um curso de extensão e os relatórios de Estágio em Gestão Escolar do Curso de Pedagogia. Os estudos estão ancorados teoricamente em Goodson (2019), Masschelein e Simons (2018), Laval (2004), Charlot (2005), Pimenta (2012) e Nóvoa (2001; 2022), Libâneo (2015; 2017), Morin (2000; 2011), Fávero, Pagliarin e Trevisol (2020), Copatti e Moreira (2016), Prado (2012), Pimenta e Lima (2004), Placco e Souza (2018), Freitas (2018), Moraes (2003), dentre outros. Os resultados dos estudos demonstram que ainda persiste uma visão fragmentada e deficiente de formação; a permanente necessidade de tencionar e refletir sobre os referenciais teóricos e os processos de formação continuada; a pouca participação efetiva da comunidade escolar na tomada de decisões.

Palavras-chave: Formação continuada de Professores, Formação docente, Gestão Escolar.

AS FRAGILIDADES DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO GAÚCHO NA PERCEPÇÕES DE DIRETORES E COORDENADORES

Altair Alberto Fávero - UPF
Carina Toniato – IFRS/Campus Ibirubá

RESUMO

O objetivo do presente estudo é analisar a formação continuada a partir das percepções de diretores e coordenadores pedagógicos da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul (RS) que atuam nas escolas que participaram do “projeto piloto” de implementação do Novo Ensino Médio (NEM), estabelecido pela Lei n. 13.415/2017. A pesquisa busca identificar se os professores receberam formação continuada dos órgãos responsáveis para implementar o novo ensino médio. O problema de pesquisa orientador do estudo é: os professores do ensino médio das escolas-piloto do Rio Grande do Sul receberam formação para operacionalizar o novo ensino médio e que tipo de formação receberam? Está ancorado teoricamente em Goodson (2019), Masschelein e Simons (2018), Laval (2004), Charlot (2005), Pimenta (2012) e Nóvoa (2022), entre outros. O estudo apresentado é um recorte de uma pesquisa interinstitucional a respeito das políticas curriculares para o ensino médio com apoio do CNPq. Os resultados demonstram que os professores não receberam formação adequada para colocarem em prática o novo currículo para o ensino médio.

Palavras-chave: Formação de professores, Novo ensino médio, Construção humana.

INTRODUÇÃO

Em tempos de transformações voltadas à digitalização, informatização, lucratividade e ranqueamento, vários desafios surgem para todos os profissionais. No entanto, um nicho profissional específico é visto com olhos de descrédito, quanto sua permanência e solidez na sociedade, que é o da docência. A educação, embora não seja de hoje, tem recebido corpulentas tentativas de desvalorização acadêmica, social e econômica. Posta como vulnerável visto a imensidão de possibilidades encontradas via meios tecnológicos, a educação e seus profissionais vivem tempos tortuosos. O trabalho docente, por vezes, tem sido questionado em relação a sua importância e eficácia, afinal de contas, tudo pode ser pesquisado na internet e aprendido em tutoriais rápidos.

Neste cenário, é importante demarcar que a sala de aula não pode ser reduzida apenas a um tempo e espaço de repasse de informações, pois se estiver limitada a transferência de informações, perde seu sentido e torna o docente anacrônico. A escola não é um instrumento de repetição ou mera transmissão de conhecimento (Freire, 2011), mas sim um tempo e espaço

de construção de saberes, de interações sociais e de construção da condição humana. Conforme Nóvoa (2023, p. s/n), “A escola serve para educar humanos por humanos para o bem da humanidade. A educação é sempre uma relação humana. As máquinas não educam. Não é possível nos educarmos sozinhos, em frente a uma máquina. Precisamos dos outros, mestres e colegas, para a nossa própria educação”. A partir dessa ideia, compreende-se a necessidade urgente de entender a escola como um espaço de humanização, assim como, o trabalho docente precisa ser valorizado.

Sendo assim, a humanização não é um simples acontecimento biológico ou genético, não nascemos humanos, nos tornamos humanos. A humanização é produzida por experiências educativas. E são educativas quando propiciam novas experiências significativas aos sujeitos, novos saberes e aprendizagens. Nem todas as experiências são educativas, pois existem também as experiências deseducativas. Essas são aquelas que cessam o desejo de conhecimento e a oportunidade de novos saberes (Dewey, 2023). A escola também pode ser um tempo e espaço em que acontecem experiências deseducativas. Por meio dessas experiências, os espaços de formação da escola e da sala de aula podem humanizar ou desumanizar. O processo de humanizar requer uma educação que promova o desenvolvimento humano, o aprimoramento das capacidades de humanização que se dão nas dimensões ética, estética, política, dialógica, pedagógica e antropológica, e não somente o desenvolvimento econômico (Nussbaum, 2015).

Nesse sentido, entende-se a importância de refletir acerca da formação de professores, dada a natureza do trabalho, “que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados” (Pimenta, 2012, p. 18). Sendo assim, o presente estudo justifica-se à medida que propõe compreender a formação continuada como um importante processo de humanização dos sujeitos, em especial os docentes, mas que reverbera nos jovens estudantes e na sociedade em geral.

O objetivo do presente estudo é analisar as percepções de diretores e coordenadores pedagógicos da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul (RS) que atuam nas escolas que participaram do “projeto piloto” de implementação do Novo Ensino Médio (NEM), estabelecido pela Lei n. 13.415/2017. A pesquisa busca identificar por meio de entrevistas com diretores e coordenadores pedagógicos, se os professores receberam formação continuada dos órgãos responsáveis pela implementação da reforma e que tipo de formação receberam. O problema de pesquisa orientador do estudo é: os professores do ensino médio das escolas-piloto do Rio Grande do Sul receberam formação para operacionalizar o novo ensino médio e que tipo de formação receberam? Está ancorado teoricamente em Goodson (2019), Masschelein e Simons (2018), Laval (2004), Charlot (2005), Pimenta (2012) e Nóvoa (2022), entre outros. O



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

estudo apresentado é o recorte de uma pesquisa interinstitucional mais ampla a respeito das políticas curriculares para o ensino médio com apoio do CNPq.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de natureza básica, exploratório-descritiva quanto aos seus objetivos e qualitativa-quantitativa quanto à abordagem do problema; quanto aos procedimentos, trata-se de um estudo de caso, pois consiste em uma investigação empírica do processo de implementação do Novo Ensino Médio (NEM) em dez escolas integrantes do projeto piloto do RS, de modo a compreender o processo em profundidade e no seu contexto real (Yin, 2015). Foi adotado o método indutivo, pois a pesquisa elaborou um conjunto de premissas oriundas da triangulação dos dados, a partir das quais foram elaboradas as conclusões. Os sujeitos são gestores e coordenadores pedagógicos das escolas. A realização da pesquisa está amparada pelos critérios legais e éticos, atestada pela aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE nº. 48056221.2.0000.5342).

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com 24 gestores escolares (diretores e coordenadores). Todos os instrumentos de coleta de dados garantiram o anonimato dos sujeitos e o sigilo das informações. Os gestores escolares, no presente texto, serão sempre denominados como coordenadores pedagógicos (CP), diretores (D) e coordenadores do novo ensino médio (CNEM), utilizando-se o gênero masculino e as letras do alfabeto para diferenciação entre ambos.

Cabe destacar, que os resultados apresentados tratam-se de um recorte pontual de uma pesquisa realizada com escolas piloto do estado do Rio Grande do Sul. Busca-se apresentar algumas constatações por meio da visão de diretores e coordenadores pedagógicos de modo a ilustrar os desafios encontrados no cotidiano dos docentes no processo de implementação do novo ensino médio. Além disso, a presente pesquisa foi feita com escolas piloto, em meio a pandemia de covid-19, ressalta-se com isso, que não há mais instituições piloto, uma vez que todas já aderiram o currículo do novo ensino médio.

REFERENCIAL TEÓRICO

Parte-se do pressuposto de que a política curricular é um espaço público de tomada de decisões e, nesse sentido, supõe-se que a escola é um local que precisa participar da decisão política, não sendo, portanto, uma atribuição única e exclusiva, das instâncias governamentais,

a definição de prioridades e direcionamentos da política curricular. Compreende-se, dessa forma, que os sujeitos do contexto escolar, sejam professores, estudantes ou pais, embora nem sempre reconhecidos, também são decisores políticos. Sendo assim, entende-se que tanto a definição de uma reforma educacional, quanto seu processo de implementação necessita de um intenso diálogo com os sujeitos do contexto escolar, de modo que eles não sejam apenas destinatários ou meros executores da reforma educacional.

A redefinição do papel dos professores diante das reformas é sistematizada por Goodson (2019, p. 31) em um “[...] padrão evolutivo” que permite identificar e avaliar dois movimentos relacionados à mudança educacional. Por um lado, a “[...] mudança educacional interna” e, por outro, as “[...] relações externas de mudança”. O primeiro movimento representa um processo de mudança gerado internamente e que busca a legitimação externa, no qual os profissionais da educação são os protagonistas das mudanças e das formas de operacionalização e, por consequência, responsáveis por tais processos, seja respondendo a estímulos internos ou externos. A força da mudança, portanto, é interna e busca apoio e sustentação externa de modo a garantir a sua instauração e normatização.

No segundo movimento, as mudanças são pensadas externamente e os profissionais da educação apenas reagem a elas, não cabendo-lhes mais o papel de propositores e formuladores. Atribui-se, desse modo, aos professores, a função de “entregadores de propósitos” e a sua função é de reagir e ser complacente e, à escola, cabe o poder de reação e não mais de definição (Goodson, 2019). A ausência de tais sujeitos para pensar a própria realidade escolar demonstra como a lógica mercantil se apoderou das reformas curriculares. Dessa forma, as decisões são tomadas e regulamentadas externamente e, somente após, é negociada internamente na escola, sendo o protagonismo da mudança assumido principalmente pelos grupos governamentais e os empresários da educação.

O padrão evolutivo das “[...] relações externas” caracteriza-se pela: (1) “[...] formulação da mudança” em diferentes espaços externos de disputa pelo poder, amparados, em muitos contextos, na educação como mercadoria e na “[...] entrega de serviços educacionais” para “[...] consumidores”; (2) “[...] promoção da mudança”, conduzida pelos grupos externos com uma controlada e seletiva participação interna, de modo que a definição das categorias, papéis e atividades devem ser incorporadas pelas escolas e professores, a fim de a adquirirem legitimação; (3) “[...] legislação da mudança” impõe as normas e regras que devem ser seguidas pelas escolas e professores, garantindo a incorporação das mudanças pela definição de padrões de medida, aferição de resultados e recompensas; (4) “[...] institucionalização da mudança” está amparada na definição “[...] taxativa de como as escolas operam” impondo e avaliando um

currículo e verificando o atendimento das escolhas e demandas dos consumidores (Goodson, 2019, p. 37-38).

Diante desse cenário, a atividade dos professores é substituída pela passividade, cuja função é redefinida como aplicação de técnicas eficazes que garantam o alcance dos objetivos educacionais, não sendo mais necessário o seu envolvimento nos processos de mudança. Tal cenário é expresso pela indiferença e por certa hostilidade com que os professores são tratados diante das contínuas reformas. O deslocamento da função do professor interfere na concepção de sua profissão e no seu exercício profissional, movendo os processos de realização pessoal e profissional para fora do seu espaço de trabalho, assim como, as mudanças vistas como mal construídas, desencontradas e imaturas atingem os seus princípios e valores profissionais (Goodson, 2019).

O papel dos professores nas mudanças é transformado, tornando-os meros entregadores de expectativas externas do mundo corporativo em relação à educação. Masschelein e Simons (2018) têm denominado esse processo de “domar a escola” na medida em que ela passa a seguir a dinâmica do mundo corporativo da eficiência e da eficácia. Para eles, a eficácia está ligada a uma técnica com objetivo fixo, estendida às escolas, aos professores e aos alunos, cuja evidência está em selecionar os meios apropriados para cumprir e efetivar o plano estabelecido, ou seja, “[...] eficiência significa identificar a forma adequada de alocação de recursos [...], dado o objetivo definido” (Masschelein; Simons, 2018, p. 122). Isso significa, por exemplo, que, no caso do currículo, tanto os objetivos quanto a forma de atingi-lo são determinados por agentes e forças externas à própria escola. Isso reflete a proliferação dos chamados “currículos nacionais padronizados”, que se, por um lado, disseminam a promessa da melhoria da educação pela igualdade curricular, por outro, impõem uma visão unilateral do currículo e subtraem da escola seu papel contestador, crítico, emancipador, para tornar-se um espaço de “excelência” somente naquilo que diz respeito a execução de listas de conteúdos, habilidades e competências estabelecidas nacionalmente.

A constatação do “professor domado”, tem sido associada ao papel dos professores nas reformas educacionais geridas pelo mundo dos negócios. Nesse cenário, o professor é reduzido a um especialista ou expert que precisa atender e se enquadrar em listas de competências esperadas (perfil profissional), funções específicas e resultados para entrega. Os perfis detalhados das competências esperadas dos professores “[...] colocam um chicote na mão do governo, que é usado para domar não só a escola, mas também os professores experientes e novatos. Domar em nome das exigências atuais do mercado, do consumo ideal e da empregabilidade” (Masschelein; Simons, 2018, p. 140).

A partir das concepções abordadas anteriormente, acerca das relações externas vivenciadas pelos docentes no cenário educacional, cabe a compreensão de outra conjectura, da educação como formação humana. Contrário a forte tendência encabeçada pelo movimento que defende a educação num viés empresarial, Charlot (2005, p. 78) compreende a educação como “um triplo processo de humanização (tornar-se um ser humano), de socialização (tornar-se membro de tal sociedade e de tal cultura) e de singularização (tornar-se um sujeito original, que existe em um único exemplar – independentemente de sua consciência como tal)”. Para o autor, os três aspectos são ligados diretamente, constituindo quase como uma estrutura sistêmica, pois “não há ser humano que não seja social e singular, não há membro de uma sociedade senão na forma de um sujeito humano, e não há sujeito singular que não seja humano e socializado” (Charlot, 2005, p. 78). Nessas dimensões correlacionadas se constitui a essência do processo educacional, que envolve a formação e autoformação de sujeitos, alguns ainda prematuros, no início de sua constituição, outros um pouco mais amadurecidos, mas todos envolvidos em um movimento de formação.

Nesse processo único, que envolve sujeitos de diversos contextos, o professor é um agente importante, “é formador de seres humanos, de membros de uma sociedade, de sujeitos singulares” (Charlot, 2005, p. 78). Além disso, junto dos estudantes, constrói o processo de humanização por meio de trabalho coletivo e interdisciplinar – dos próprios sujeitos – com os saberes e conhecimentos, para que com isso haja a “inserção social, crítica e transformadora” (Pimenta, 2012, p. 25). A tarefa da escola como instituição e do professor enquanto profissional é profunda e árdua. Conforme Pimenta (2012, p. 25), o ofício da escola como um todo, focamos no professor, “é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica analisá-los, confrontá-los e contextualizá-los”, a partir disso, construir articulações que possibilitem aos estudantes desenvolverem a noção de cidadania mundial.

A prática docente, além da dimensão cognitiva e de aprendizagem, trata-se também de uma prática social. É evidente que o professor ao formar o outro, também está em constante autoformação, “uma vez que os professores reelaboram saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (Pimenta, 2012, p. 32). No entanto, cabe a reflexão acerca da formação do professor como um todo, inicial e continuada. Pimenta (2012, p. 33) afirma que “A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica”, além disso, a autora afirma que se constitui de um processo duplo: “o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos

saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares em que atuam (Pimenta, 2012, p. 33)”. O ato crítico reflexivo acerca das vivências presentes no cotidiano escolar contribui à construção de novos saberes, bem como a reconstrução de saberes anteriores, possibilitando o desenvolvimento da autonomia individual, social e profissional dos docentes.

Para Pimenta (2012, p. 33, grifo da autora), “é importante *produzir a escola* como espaço de trabalho e formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de *redes* de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial”. Conforme Nóvoa (2022, p. 82) conectar sujeitos, universidade e escola de modo a solidificar uma comunidade de formação de professores que possa articuladamente ligar “o trabalho pedagógico, a reflexão, a escrita e a ação pública” são ações viáveis e importantes para concretizar o reconhecimento da formação com profissionalização. De acordo com Nóvoa (2022, p. 103), a formação de professores é um tempo e espaço fundamental na “defesa da escola pública e da profissão docente”, e situa sua intenção ao abordar a profissionalização no decorrer de seu estudo. O autor afirma não existir uma formação docente qualificada se a profissão em si estiver frágil e vulnerável, “pois a participação da profissão é imprescindível numa formação profissional. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas às disciplinas a ensinar ou às técnicas pedagógicas” (Nóvoa, 2022, p. 103-104).

Freire (2011) corrobora ao defender que os sujeitos são finitos e inacabados e a formação dos professores deve ser contínua, uma vez que se trata de um ser histórico, multicultural, geracional e que vive em constantes mudanças. Nesse movimento, o profissional docente não nasce professor, deve se preparar teoricamente, estudar, compreender a cultura do ofício para que aos poucos vá se tornando um profissional da educação, que tem como objetivo central a própria formação de outras pessoas, que também estão se constituindo. A formação é um processo gradativo.

Em consonância, para Pimenta (2012, p. 34) “a formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório”, que atua diretamente nos profissionais docentes, bem como nos estudantes. Ressalta-se que os professores, além de profissionais, são seres humanos, e que embora estejam a serviço do ofício docente, devem ser considerados como sujeitos que necessitam, também, de uma formação consciente e sensível ao que se refere a sociedade. Possibilitar aos professores uma formação reflexiva e dialógica “se configura como uma *política* de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares” (Pimenta, 2012, p. 35, grifo da autora), isso porque “supõe condições de



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

trabalho propiciadoras da formação como contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação” (Pimenta, 2012, p. 35).

Diante do referencial exposto, e das considerações acerca da formação de professores e seu caráter essencial para o fortalecimento de uma sociedade mais humana, reflexiva e dialógica, na sequência apresentar-se-á os resultados e discussões sobre a forma como ocorreu a formação continuada dos professores para operacionalizar o novo ensino médio.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das discussões e percepções realizadas por meio dos instrumentos de pesquisa e dos estudos do referencial teórico, os resultados do estudo evidenciam que as condições de trabalho e de formação continuada dos professores têm estado na contramão da dimensão humanizada e dialética. Um exemplo disso é demonstrado a partir dos desdobramentos da reforma curricular voltada ao ensino médio. A própria justificativa da reforma parte de pressupostos equivocados, pois ao ser motivada pela necessidade de adaptação às tendências mundiais, econômicas e sociais, dá um caráter instrumental à escola. Além disso, respaldadas pelo discurso da necessidade de renovação, as escolas e o ofício docente têm sido direcionados a um caminho gerencialista e tecnicista (Laval, 2004), o que destoava de uma formação humanizada e cidadã.

Nesse viés, muitos profissionais vivenciam circunstâncias de precarização profissional, entre elas: atuar em disciplinas sem possuir formação adequada; pouca valorização salarial; jornadas longas de trabalho; tempo de planejamento dedicado a outras atividades; entre outras. Identificou-se, por meio da fala dos gestores e coordenadores, uma grande dificuldade de alinhamento e continuidade quanto às informações dadas para a operacionalização do novo ensino médio nas escolas.

Frente às inúmeras mudanças oriundas da reforma curricular do ensino médio, sem um direcionamento específico e organizado, o trabalho das instituições de ensino se reduziu a execução de atividades conforme orientações técnicas determinadas por instrumentos pré-determinados. A cada nova informação, os gestores e coordenadores pedagógicos tiveram de reajustar as ações escolares, evidenciando claramente um gerencialismo empresarial tecnificado que está colonizando as ações pedagógicas. Em meio a imprecisão, a formação docente que poderia respaldar e dar suporte à atuação dos professores ficou no âmbito do imaginário e no discurso genérico de atividades operacionais desconectadas. Nesse sentido,

observou-se na fala de gestores e coordenadores das escolas piloto que uma das grandes carências apontadas pelos profissionais foi a formação continuada de professores. Conforme evidenciado por um diretor e dois coordenadores pedagógicos de diferentes instituições.

DB: Eu acredito que a gente precisaria ter tido mais formação; mais formação pedagógica para o professor, principalmente para esses itinerários formativos, ter mais preparação para esses itinerários tivessem assim, os professores chegassem seguros na sala, para trabalhar uma disciplina de forma tranquila. A formação pedagógica ficou a desejar aos professores, porque por mais que a gente faça como escola, teria que ser como rede e não como escola, teria que ser a rede, o Estado do Rio Grande do Sul ter formação específica para os itinerários formativos e não aquele professor que sobra carga horária.

CNEM/A:[...] a gente sentiu a necessidade de uma formação mais direcionada para as novas disciplinas.

CP/F: Claro que, a gente ainda precisava sim de mais suporte na área da formação, esse suporte da formação continuada do professor para esse novo modelo, mais específico, assim, o que que ele vai, o que que vai trabalhar no itinerário, onde é que ele vai buscar, como vai ser, isso a gente não teve sequência, né, não teve sequência por parte da Seduc. [...] Então ficou truncado, 2020 ficou truncado na questão de formação que a gente achou muita falta, falta, assim, demais, de até digamos uma escutatória para a gente dizer o que tava sentindo ou não, né, enquanto escola, né.

Além dos depoimentos acima, há outros posicionamentos convergentes, remetendo a deficiência de formação para os professores, inclusive ocasionando ‘desespero’ para aqueles profissionais que tiveram de assumir disciplinas diferentes de sua formação inicial. A improvisação tornou-se parte das ações dos professores. Conforme expressam os depoimentos do diretor e do coordenador abaixo, as escolas tiveram que buscar formação para amparar os profissionais que assumiram o componente de Projeto de Vida, um dos novos componentes, pois não havia docentes com formação para atuar.

DJ: [...] Então olha o compromisso do professor que está trabalhando esse projeto de vida, e o desespero dele nos cobrando formação. Isso sim, a gente teve um desespero, de ir atrás de formação, e o que que é melhor, qual é o melhor formação, qual é a melhor pessoa ou profissional que sabe falar super bem e orienta da melhor maneira possível esse professor que é de matemática, que é de história, que é de geografia para trabalhar o projeto de vida. Isso foi bastante angustiante, foi difícil [...]

CP/B: [...] a gente não recebeu muita orientação, a gente não recebeu muita formação. Uma tentativa de formação, então, na disciplina de projeto de vida que tá acontecendo e se finaliza agora, é uma iniciativa das próprias escolas piloto, né. E, a própria rede estadual não investiu muito na formação [...]

Evidenciou-se, também, que as equipes gestoras passaram por momentos desafiadores, uma vez que nem mesmo eles sabiam como operacionalizar os novos componentes. Sem um norte, a escola ficou desamparada. Outro coordenador pedagógico reforça em seu depoimento a necessidade de formação a respeito das modificações. No entanto, ressalta outra dificuldade

presente no contexto educacional, a falta de tempo para propiciar as formações de modo que todo o corpo docente consiga participar. Uma vez que a grande maioria trabalha em mais de uma escola e com uma grande carga horária, impossibilitando o envolvimento de todos.

CP/I: também precisaríamos de mais tempo para fazer formações e reuniões com os professores a respeito de toda essa mudança e de como trabalhar da melhor maneira. Porque muitas vezes a gente tem que trabalhar em mais de uma escola, muitos professores não trabalham somente 40 horas, trabalham 60 horas, e aí essas reuniões começam a ficar inviabilizados em função disso mesmo, e a gente não tem dentro das nossas horas de escola, sala de aula um tempo para uma formação. Então isso tem que ser feito fora do horário de aula e que muitas vezes esse fora do horário de aula o professor já está em outra escola, já está trabalhando em outra escola.

Além do tempo, apresentado como uma necessidade para haver formações, evidencia-se que os próprios membros das equipes gestoras das escolas, que participaram de reuniões e formações, sentem falta de orientação. Havia um tom de confusão quanto aos direcionamentos. Percepção denunciada pelo seguinte Diretor.

D/G: [...] lamento em te dizer que começou confusa a formação e as orientações, elas mudam a todo instante [...]

Nesse sentido, um dos grandes desafios apresentados pelos diretores e coordenadores é a falta de formação continuada para os professores, em especial ao que tange os itinerários formativos e disciplinas novas definidas e postas na carga horária de aula dos estudantes. Houve uma preocupação em atualização para da conta das demandas externas, no entanto o mesmo cuidado não ocorreu quanto a participação, preparação e formação dos profissionais que atuam diretamente nessas mudanças, aqueles que deveriam colocar em prática as mudanças curriculares. Os gestores preocupados com a formação dos professores de suas instituições buscaram, dentro das possibilidades, formações que pudessem preparar os profissionais para atuarem em frente diversas, no entanto que houve uma certa dificuldade, uma vez que pouco se sabia o que de fato deveria ser desenvolvido em sala de aula no que tange os novos componentes curriculares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fica evidente no relato dos gestores a incongruência frente aos processos operacionais da reforma no que se refere a formação continuada de professores. Aprovada e iniciada sua implementação, os professores ficaram à mercê de desafios, sem preparação para enfrentá-los. Os objetivos delimitados pelos agentes responsáveis pela reforma foram definidos, porém a

execução ficou a cargo dos sujeitos escolares. No entanto, a ovacionada eficiência do novo currículo para o ensino médio iniciou, obviamente, prejudicada. Os professores são reduzidos a meros executores de componentes curriculares estranhos às suas formações de origem, sem formação adequada, passam a vivenciar inúmeras dificuldades e nitidamente não dão conta das demandas e pressões externas exigidas.

O mais dramático é que a responsabilidade pelo fracasso escolar recairá sobre os professores, culpabilizando-se a categoria, por vezes, pela sua falta de preparo e competência. Questiona-se, como ter preparo sem formação adequada para uma reformulação definida por sujeitos externos às escolas? Idealizou-se uma enorme transformação nessa etapa de ensino, e não se considerou que para tamanha mudança era necessário pensar na reestruturação dos recursos humanos do sistema de ensino e no planejamento de condições financeiras e de infraestrutura das escolas para sua implementação. Mas essas fragilidades não são colocadas na agenda dos proponentes da reforma. Neste processo de implantação, as ações participativas e dialógicas perdem espaço para processos gerenciais que visam induzir as políticas públicas educacionais a serem subservientes a agenda econômica. Além disso, a carência de formação para os professores demonstra que as condições de trabalho docentes têm sido ‘minadas’, ocasionando experiências deseducativas, com pouca prática reflexiva, com um viés apenas de executor de atividades, muitas vezes sem noção de como realizar determinada tarefa com clareza das finalidades. Nesse contexto, os processos de humanização, socialização e individualização dos profissionais são prejudicados. Infelizmente, na prática, a formação ou, nesse caso, a falta dela, tem sido um processo que não considera os sujeitos, não valoriza, não prepara, não forma integralmente esses profissionais.

Se faz necessário e urgente pensar em uma formação humanizada para os professores associada às condições de trabalho dignas. Entender o valor do ofício docente e investir nele é compreender sua importância para formação dos estudantes e para o desenvolvimento da sociedade como um todo. O espaço de formação é uma possibilidade de superação das inúmeras dificuldades encontradas no contexto educacional e na profissão docente. É preciso ressignificar os processos formativos, desde a formação inicial, e corroborar a construção de uma identidade docente questionadora e ativa. O professor precisa incorporar seu valor enquanto agente no processo formativo da sociedade, e para isso precisa se reconhecer, e em especial, ser reconhecido enquanto um ser humano, singular, social e profissional.

Para tanto é necessária a criação de redes formativas contínuas que possibilitem a reflexão e o diálogo, nos locais de trabalho e em parceria com universidades, para vincular teoria e prática de forma contínua. Os professores necessitam de tempo de formação destinada



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

às construções individuais e coletivas fundamentadas, já que uma formação docente adequada promove a humanização, socialização e individualização, ou seja, busca desenvolver integralmente os sujeitos. Tal movimento consiste numa política de valorização para o desenvolvimento do sujeito e do profissional docente, o qual reflete-se no fortalecimento das instituições escolares e na manutenção da escola pública.

REFERÊNCIAS

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, Formação dos professores e Globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Petrópolis, RS: Vozes, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOODSON, Ivor. Processos de mudança curricular e períodos históricos. In: GOODSON, Ivor. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Campinas: Editora da Unicamp, 2019.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Planta, 2004.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

NÓVOA, António. **Para António Nóvoa, o digital é um meio poderoso para reforçar a democracia na educação**. Fundação Telefônica Vivo. 2023. Disponível em: <https://www.fundacaotelefonicavivo.org.br/noticias/para-antonio-novoa-o-digital-e-um-meio-poderoso-para-reforcar-a-democracia-na-educacao/>. Acesso em 06 jun. 2024.

NÓVOA, António; Colaboração Alvim, Yara. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos: Porque a democracia precisa das humanidades**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DA PROFISSIONALIZAÇÃO AO PROFISSIONALISMO: REFLEXÕES E PERSPECTIVAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Alice Maria Franchini - UFFS/Campus Erechim
Carine Marcon - UPF

RESUMO

O objetivo deste estudo é instigar e provocar reflexões que possam contribuir para a temática, ampliando perspectivas de pesquisas e práticas educativas, visto que a educação é um campo de disputas políticas, teóricas, metodológicas e curriculares. Para tanto, o presente artigo parte das discussões realizadas no curso de extensão Políticas de formação continuada de professores promovido pela Universidade de Passo Fundo/RS. Os resultados destas discussões mostram que a profissionalização e o profissionalismo docente estão articulados entre si, e seus conceitos e identidades são construídos a partir da formação continuada, a qual em sua ampla dominação compreende o apanhado contínuo dos estudos sobre as práticas educativas de cada professor(a) em seu cotidiano de trabalho. Finalmente, observamos a necessidade de tensionar e refletir sobre o processo que abarca a formação continuada, pois ela corresponde um ambiente de inúmeras experiências, estratégias, modos de ser e estar, e ainda, fortalece o profissional professor na sua atuação como pesquisador e construtor de novos conhecimentos, bem como, no processo de ação-reflexão-ação.

Palavras-chave: Formação continuada, Profissionalismo, Profissionalização.

INTRODUÇÃO

Conjugar saberes e estruturar a prática docente: talvez seja uma das grandes provocações para quem se desafia pensar a formação continuada de professores; uma vez que a mesma é responsável por aprofundar a profissionalização e o profissionalismo docente, resultando nas ações dos educadores e gestores frente a sua comunidade escolar. Conforme Libâneo (2017), a profissionalização e o profissionalismo são ações complementares, estruturadas mediante a qualidade da formação inicial e continuada de professores.

A formação inicial de professores, sozinha, não comporta todas as demandas de conhecimentos, domínio de legislação, desafios e práticas docentes; ainda que seja um suporte necessário, fundamental e básico para a compreensão das esferas de conhecimento acadêmico, de desenvolvimento humano, pedagógico, metodológico, ético e estético. Por isso, a formação continuada de qualidade para professores se insere em uma perspectiva de formação omnilateral (Libâneo, 2017) dos profissionais que atuam na educação.

Práticas de formação continuada de professores, dentro de uma lógica omnilateral, permitem que os profissionais da educação percebam, pesquisem, questionem e ampliem suas práticas à luz da teoria (Libâneo, 2017). Se educar é uma busca incessante por sentidos, nos cabe questionar: quais são as ofertas de formação continuada de professores que chegam até os profissionais da educação básica? E, além: essas estruturas de formação continuada prezam por discussões fundadas ao encontro de uma *ecologia da ação* (Morin, 2011)?

Ao realizar uma referência a *ecologia da ação* buscamos examinar a qualidade provocativa e estrutural das formações continuadas de professores, a partir de uma lógica que [...] convida-nos, porém, não à inação, mas ao desafio que reconhece seus riscos e à estratégia que permite modificar, até mesmo anular, a ação empreendida” (Morin, 2011, p. 78). Nesse sentido, essa formação é capaz de correlacionar os limites e ampliar as possibilidades existentes entre a profissionalização e o profissionalismo; uma vez que a profissionalização diz respeito ao conjunto de ações que garantem o exercício profissional de qualidade, e o profissionalismo ao desempenho rigoroso dos deveres e responsabilidades que competem aos profissionais da educação (Libâneo, 2017).

Existem pelo menos duas referências básicas e distintas de formação continuada de professores (Libâneo, 2017). Sendo que, uma segue a lógica de grandes conferências, pela qual se caracteriza no grande número de profissionais atendidos ao mesmo tempo, sem que haja a possibilidade de diálogo mais proximal com as práticas educativas reais e do cotidiano. A outra lógica, diz respeito a momentos formativos mais próximos com a realidade, com um número menor de participantes, com maior abertura à construção sociocrítica, política e pedagógica dos envolvidos.

Portanto, o artigo pretende apresentar algumas reflexões e perspectivas sobre a formação continuada de professores, aventurando-se através de um olhar fundamentado pela *ecologia da ação* (Morin, 2011). Para desta forma, investigar as relações possíveis entre os conceitos de profissionalização e profissionalismo (Libâneo, 2017). Buscamos apresentar a importância da formação continuada de professores como um projeto que busca sanar necessidades geradas e expressadas por perguntas que inquietam a prática docente, a prática de professores pesquisadores; esses que pensam, recriam e investigam suas ações, escolhas e provocações (Munari, 1981).

Para isso, está organizado em três momentos específicos. O primeiro momento busca traçar um panorama acerca das diretrizes curriculares nacionais para a formação continuada de professores. No segundo momento, buscaremos apresentar as relações de profissionalização e profissionalismo que emergem a partir da formação continuada de professores. Por último,



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

ousaremos, ainda que de forma breve, construir uma relação entre a *ecologia da ação* e seus possíveis impactos na estruturação, aplicação e ampliação das práticas relacionadas à formação continuada de professores. Nosso objetivo principal é instigar e provocar reflexões que possam contribuir para a temática, ampliando perspectivas de pesquisas e práticas educativas, visto que a educação é um campo de disputas políticas, teóricas, metodológicas e curriculares.

METODOLOGIA

O curso Políticas de Formação Continuada de Professores, promovido pela Universidade de Passo Fundo/RS, provocou debates e reflexões acerca das políticas curriculares nacionais para a formação de professores e da ecologia da ação. Esse artigo se fundamenta metodologicamente em uma pesquisa bibliográfica e documental partindo de materiais já publicados sobre a temática (Prodanov, 2013).

Portanto, esse artigo se utiliza de autores como Libâneo (2017), Morin (2011), Fávero, Pagliarin e Trevisol (2020), Copatti e Moreira (2016), entre outros, que discorrem a respeito da profissionalidade docente, suscitando reflexões no que se refere ao aprimoramento técnico e humano, bem como a qualificação docente.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para construir reflexões rigorosas e precisas sobre formação continuada de professores, precisamos, em um primeiro momento, reconhecer quais são os aportes legais que subsidiam as práticas em questão. Uma vez que, ter um panorama sobre as legislações em vigor, contribui para o entendimento das disposições específicas das leis educacionais e suas respectivas responsabilidades; bem como as normas que garantem padrões de qualidade para os serviços prestados.

Fávero; Pagliarin e Trevisol (2020) em diálogo com Gatti (2008), apontam que as práticas de formação continuada de professores são constituídas em ideais de inovação e realização constantes, ao encontro das rápidas mudanças que cerceiam o âmbito educacional, promovidas em grande parte pelo aperfeiçoamento tecnológico; trazendo uma lógica de renovação constante de saberes necessários às práticas docentes. Segundo os autores, essa perspectiva criou uma forte necessidade de uma formação continuada de professores, na qual

[...] foi sendo apresentada como possibilidade de aprofundamento de saberes necessários ao exercício de profissões na sociedade atual. Na educação também houve a compreensão de sua importância para a atuação profissional docente de forma qualificada (Fávero; Pagliarin; Trevisol, 2020, p.3).

De uma forma geral, a formação continuada de professores está presente nas principais bases legais que tangem a educação no Brasil, a começar pela própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (Brasil, 1996). Nela estão estabelecidos pelo menos quatro artigos que abrangem a temática, sendo eles:

- *Artigo 61:* estabelece a combinação entre teoria e prática a partir de estágios e a própria capacitação em serviço;
- *Artigo 62:* cabe a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios a promoção de formação inicial, continuada e capacitação de professores, como um instrumento de qualificação, sendo que a mesma pode se beneficiar pelos recursos e tecnologias de educação a distância;
- *Artigo 67:* garante o aperfeiçoamento profissional continuado;
- *Artigo 87:* assegura a realização de capacitações profissionais para todos os professores em exercício; mediatizados inclusive por ferramentas de educação a distância.

Avançando, conforme Fávero; Pagliarin e Trevisol (2020, p.5), a partir Plano Nacional de Educação (2014-2024) reitera-se o compromisso com formação continuada de professores, e desta forma cria-se um processo de obrigatoriedade na oferta de formação continuada para aqueles que atuam na educação e para suas mantenedoras, bem como a obrigatoriedade de frequências nas respectivas ações. Entretanto, em diálogo com Gatti (2008), os autores apontam para uma lacuna que exige a máxima atenção: o desenvolvimento de um ciclo onde a formação continuada torna-se uma ferramenta para equilibrar ou suprir carências da formação inicial de professores.

Ainda, no que diz respeito a legislação, Fávero; Pagliarin e Trevisol (2020, p.8-9) apontam que o Plano Nacional de Educação, dentro das vinte metas que estabelece, em pelo menos seis, estão incluídos preceitos de formação continuada de professores. Essas metas, conforme os autores, de forma direta ou indireta, apontam para caminhos e estratégias para a temática; como veremos a seguir:

- *Meta 1:* corresponde a garantia da formação continuada para profissionais da Educação Infantil;
- *Meta 2:* a meta trata de ações de cunho pedagógico e instrumental para o desenvolvimento do Ensino Fundamental, nas quais necessita-se de constantes estudos

e discussões entre os profissionais, configurando-se de maneira indireta como uma extensão de práticas de formação continuada;

- *Meta 3:* diz respeito a introdução de práticas pedagógicas de metodologias interdisciplinares, currículos flexíveis e diversificados; para isso se tem a necessidade de formações continuadas para a construção das mesmas;
- *Meta 4:* inclui metas para o desenvolvimento especializado para o atendimento da população de quatro a dezessete anos portadores de alguma deficiência.
- *Meta 5:* inclui um olhar atento para as práticas de metodologias acerca da alfabetização de crianças;
- *Meta 7:* garantia de fomento para o desenvolvimento de qualidade de ações para a formação continuada de professores nas esferas da educação básica.

Há, também, a *Meta 16*, que diz respeito à formação continuada de professores no âmbito do Ensino Superior, entretanto, não nos deteremos nas discussões sobre essa etapa de ensino de forma direta. Não cessando todas as possibilidades de discussão referentes às bases legais que fomentam a formação continuada de professores, mas concluindo dentro do que se objetiva para esse artigo, entende-se que cabe a União, os Estados, Distrito Federal e os Municípios uma atuação em regime de colaboração para a efetivação de ações para a construção de bases e estratégias da mesma.

Assim sendo, segundo Fávero; Pagliarin e Trevisol (2020), somente a ação colaborativa entre as esferas da união, gestores municipais, estaduais e federais poderá assegurar a pela projeção e consolidação das legislações e metas para a formação continuada de professores. Nesse movimento, caberá uma organização de um ano após a homologação do Plano Nacional de Educação, entre Estados e Municípios, para a efetivação das mesmas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

I. As interfaces da profissionalização ao profissionalismo

Uma vez apresentadas as metas dentro dos parâmetros da legislação, torna-se fundamental construir um debate a respeito do lugar da formação continuada de professores na educação básica. Uma vez que a mesma representa, em tese, o constante desenvolvimento técnico, científico, legal e metodológico dos profissionais da área. Nesse sentido, investigar as interfaces da profissionalização e do profissionalismo, através da formação continuada de professores, nos permite compreender melhor a profissionalidade docente.

A profissionalidade docente diz respeito, segundo Libâneo (2017), à soma de habilidades, conhecimentos e atitudes para o desenvolvimento do saber/ensino. Nela, se exprime o “[...] domínio de um conjunto de funções dentre as quais está: o conhecimento de conteúdos, o desenvolvimento de estratégias de ensino, e a utilização de metodologias variadas, o preparo didático-pedagógico, bem como a possibilidade de pesquisa” (Copatti; Moreira, 2016, p.223).

Nessa perspectiva, Libâneo (2017), explica que uma formação continuada de professores deve ser composta por uma tríade, cuja os elementos fundamentais se tangem em uma perspectiva onde o profissionalismo requer profissionalização, e a profissionalização requer profissionalismo; dando origem à profissionalidade. E, nesse sentido, o maior desafio é pensar estratégias para uma formação continuada que seja capaz de contemplar as interfaces, do ensino e da pesquisa, à luz do desenvolvimento constante e aprimorado do profissional docente.

Essas premissas não são simples, uma vez que o profissional da educação precisa ter espaços, tempos e condições para o aprimoramento de sua formação, quebrando com uma condição engessada de conteúdos ou esferas normativas; e conseguindo realizar a *reflexão sobre a ação* e sobre a *ação-na-reflexão* (Copatti; Moreira, 2016). Ao encontro de Libâneo (2017, p. 70-71 *grifo do autor*), existem desafios para a consolidação da identidade profissional docente de um professor pesquisador desde a educação básica, uma vez que

As condições de trabalho e a desvalorização social da profissão de professor, de fato, prejudicam a construção da identidade dos futuros professores com a profissão e de um quadro de referência teórico-prático que defina os conteúdos e as competências que caracterizam o *ser professor*. Isso acontece porque a identidade com a profissão diz respeito ao significado pessoal e social que a profissão tem para cada pessoa. Se o professor perde o significado do trabalho tanto para si próprio como para a sociedade, ele perde a identidade com a sua profissão. [...] a construção e o fortalecimento da identidade profissional precisa fazer parte do currículo e das práticas de formação inicial e continuada [...]. Mas é na formação continuada que essa identidade se consolida, uma vez que ela poder desenvolver-se no próprio trabalho.

A construção de uma identidade profissional docente, de um intelectual crítico, é primordial para que esse sujeito exerça a relação entre teoria e prática enquanto uma unidade complementar (Copatti; Moreira, 2016). Em suma, é preciso desconstruir com a ideia de que *na prática, a teoria é outra*, quando na verdade, *a teoria nasce da observação técnica, científica e metodológica da prática*; passível de validação ou refutação entre pares. Isso significa que, pensar estratégias para o desenvolvimento de formações continuadas de professores, requer

compreender a aprendizagem dos contextos como uma relação externa que envolve diferentes sujeitos, não como algo interno e isolado de fatores externos (Bateson, 1979).

Portanto, as interfaces constituídas entre os caminhos da profissionalização ao profissionalismo, para a construção de uma profissionalidade docente requer o desenvolvimento contínuo de esferas de aprendizagem e participação dos sujeitos; cujo principal objetivo estava centrado na capacidade de mobilizar recursos cognitivos mentais, capacidades relacionais, procedimentos, técnicas e atitudes para enfrentar situações problemáticas, dilemas (Libâneo, 2017). A grande questão, e talvez uma aposta para pensar a estruturação e implementação de programas e ações de formação continuada de professores, seja pensar a mesma a partir de uma *ecologia da ação* (Morin, 2011). Um movimento, na contramão de uma leitura que postula a formação continuada de professores apenas como uma ação de racionalidade técnica instrumental (Santos; Possel, 2019).

II. Educar é a busca de sentidos: quais são as relações possíveis entre uma *ecologia da ação* e a formação continuada de professores?

Se um pressuposto básico da educação é a pesquisa, a busca por sentidos; na formação continuada de professores, não é diferente. Conforme Nóvoa (2001, p. 13), “sabemos também que mais importante do formar, é formar-se; que todo o conhecimento é autoconhecimento e que cada formação é autoformação. Por isso, a prática pedagógica inclui o indivíduo, com suas singularidades e afetos”. Isso significa que a formação continuada precisa ser um espaço para ampliar repertórios na constituição do ser professor, tecendo competências capazes de mobilizar seu instrumento de trabalho: o ensino (Perrenoud, 1993).

Para isso, é imprescindível uma conexão entre todas as partes envolvidas na formação continuada de professores: aparato legal; formadores e demais profissionais da educação. Não é possível pensar uma formação de qualidade sem a conexão de saberes; uma relação praxiológica. Essa conexão de saberes, conforme Morin (2000, p. 18), é uma interconexão, que é um “[...] processo circular, passa da separação à coligação, da coligação à separação, da análise à síntese e da síntese à análise. Em outros termos, o conhecimento comporta ao mesmo tempo separação, interconexão, análise e síntese”.

Nesse sentido, a formação continuada de professores pode ser constituída e construída por vários sujeitos, a partir de seus espaços sociopolíticos e educacionais, na perspectiva/aposta de uma *ecologia da ação* (Morin, 2011). Como é possível elaborar práticas e políticas de formação continuada sem ouvir diferentes sujeitos, que pertencem a diferentes espaços políticos e sociais que envolvem a educação? É preciso pensar, portanto, dentro de uma lógica de

interconexões, visto que “[...] seja impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, assim como é impossível o todo sem conhecer bem as partes” (Pascal, 1994, p. 143). Há, portanto, uma aproximação e um diálogo com diferentes realidades, arreigada pela ação.

Romper com uma leitura, que rotula a formação continuada de professores como algo meramente instrumental, obrigatório e de soluções diretivas, confere ao sujeito um movimento político que reconhece a incerteza do real e do conhecimento. Ao fim e ao cabo, esse rompimento busca um movimento de sujeitos em processos formativos, por onde se construa possibilidades para “[...] interpretar a realidade antes de reconhecer onde está o realismo. Uma vez mais, chegamos a incertezas sobre a realidade, que impregnam de incerteza os realismos e revelam, às vezes, que aparentes irrealismos eram realistas” (Morin, 2011, p. 74-75).

Essa lógica, de uma *ecologia da ação*, reconhece a importância de todos os partícipes do processo de formação, que implica nas constantes leituras de realidades históricas, econômicas, sociais e políticas que refletem nos processos que envolvem a educação. Cabe a *ecologia da ação* [...] levar em consideração a complexidade de que ela supõe, ou seja, o aleatório, o acaso, a iniciativa, a decisão, o inesperado, o imprevisto, a consciência de derivas e transformações” (Morin, 2011, p. 76).

Ações de formação continuada de professores precisam ser espaços formativos dialógicos, críticos e intencionais, uma vez que sua proposta base seja a construção permanente de **professores(as) pesquisadores(as)**. Nesse sentido, o circuito de *risco-preocupação* prepara o docente para reflexões que concebem indecisões e o circuito *fins-meios*, provoca o docente a estabelecer relações entre ação e influência de pares. Por último, como centro e princípio da *ecologia da ação*, tem-se o circuito *ação-contexto*, nele, os educadores estabelecem vias de ação para refletir, planejar e agir em momentos quando abrem-se discussões sobre como “[...] o feito nefasto inesperado é mais importante do que o efeito benéfico esperado” e “a inação da inovação - quanto mais se muda, mas tudo permanece igual” (Morin, 2011, p. 77-78).

Nessa lógica formativa, há uma posição política: a do professor(a) pesquisador(a), no qual, segundo Fruggeri (1998, p. 79), “o contexto não é simplesmente o lugar ou o recipiente da interação. Não é apenas o sistema de representações no qual os participantes atribuem sentido às respectivas ações e ao lugar onde sua interação se processa”. O contexto é a própria “[...] matriz dos significados das ações realizadas pelos sujeitos no decorrer de sua interação”. Assim, conforme (Morin, 2011), entende-se a formação continuada, em uma lógica de uma ação formativa, em permanente movimento, dialógico e de estratégias; que concebe o conhecimento com uma fonte inesgotável de possibilidades, certezas e incertezas.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compilar considerações a respeito da formação continuada de professores é um exercício de inesgotáveis reflexões, tensionamentos e riscos; esse não é um ambiente neutro. Pelo contrário, esse é um ambiente de escolhas, estratégias e incertezas; são as decisões aqui tomadas, que repercutem nos espaços educativos e na própria identidade profissional docente. A formação continuada de professores, qualifica o docente para o exercício da sua profissão enquanto um pesquisador; por ventura, isso repercute no aprimoramento técnico, humano, interpessoal e ético dos sujeitos envolvidos.

As legislações vigentes precisam ser vistas e refletidas dentro de seu caráter norteador e balizador de práticas e ações; o que não impede que as mesmas sejam passíveis de estudos que busquem ampliar, e aprimorar as mesmas conforme a necessidade dos sujeitos impactados por elas. Isso se aplica, portanto, às legislações que fundamentam as práticas de formação continuada de professores no Brasil; o que não invalida sua importância e caráter social, na promoção de programas e ações para alinhar metas de desenvolvimento educacional. Ou seja, é necessário estar a par das legislações vigentes, para posteriores provocações, tensionamentos e articulações com as diferentes realidades educacionais brasileiras.

Nesse sentido, as propostas reflexivas que foram apresentadas até aqui, possuem um caráter dialógico e provocador; que não buscam esgotar as reflexões pertinentes à temática. Pelo contrário, o principal objetivo é pensar os limites e possibilidades existentes, e avançar em aspectos metodológicos, estratégicos e políticos. E, nesse exercício de ação-reflexão, trazer a possibilidade de uma *ecologia da ação*, a qual diz respeito a uma possibilidade de fazer docente, dentre tantas outras possíveis; uma estratégia que não é decretada, nem imposta, mas provocativa e instigadora (Morin, 2011).

Em síntese, ensaiamos tecer uma proposta de formação que permita aos envolvidos a construção de provocações reflexivas e horizontais, como o tempo para as mesmas, com a possibilidade da palavra como instrumento da dúvida, de correlações possíveis, de encontros e desencontros de caminhos e meios. Os sujeitos, dentro de suas esferas de atuação, precisam ser vistos e entendidos como profissionais que pesquisam, legitimados em seus espaços e provocados a pensar e refletir sobre suas práticas. Professores(as) pesquisadores(as), precisam ter domínio de suas práticas e consciência de suas representações sociais, simbólicas e profissionais. E, esses tensionamentos e provocações, cabem, em parte, aos momentos que modulam o que conhecemos e reconhecemos como formação continuada de professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 26 nov.2023.

BATESON, G. **Verso un'ecologia della mente**. Adelphi: Milão, 1979.

COPATTI, C.; MOREIRA, D. O. A epistemologia da prática: na docência universitária: reflexões acerca da sensibilização do trabalho docente. In: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. (org.). **Epistemologias da docência universitária**. Curitiba: CRV, 2016.

FÁVERO, A.A.; PAGLIARIN, L.L.P.; TREVISOL, M.G.; Diretrizes curriculares nacionais para a formação continuada dos professores da educação básica: análise comparada dos Planos Estaduais de Educação do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina **Perspectiva**, v. 38, n. 1, p. 01-18, Florianópolis, 2020.

FRUGGERI, L. Dal contesto come oggetto ala contestualizzazione come principio di método. In: **Connessioni**, 1988.

GATTI, B. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6ed. São Paulo: Heccus Editora, 2017.

MORIN, E. **La testa bem fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero**. Trad. de Susanna Lazzari. R. Cortina: Milão, 2000.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. Da Silva e Jeanne Sawaya. 2.ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MUNARI, B. **Da cosa nasce cosa**. Laterza: Bari, 1981.

NÓVOA, A. **Professor se forma na escola**. Nova Escola, n.142, p. 12-14, 2011.

PASCAL, B. **Pensieri**. Mondadori Editore: Milão, 1994,

PERRENOUD, P. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (Org). **Avaliações em educação: novas perspectivas**. Porto, Portugal: Porto, 1993.

PRODANOV, C. C. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.**

SANTOS, J.K. de F.; POSSEL, B. Arte, humanidades e estética na formação docente. In: FÁVERO, A.A.; CONSALTÉR, E.; TREVISOL, M.G. (Org). **Políticas de formação de professores**. Curitiba: CRV, 2019.

CAMINHOS E PERCURSOS DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO – GESTÃO ESCOLAR: FORMAÇÃO DO/A PEDAGOGO/A?

Sandra Simone Höpner Prierozan - UFFS/Campus Erechim
Jerônimo Sartori - UFFS/Campus Erechim

RESUMO

O estudo desenvolveu-se tomando, como objeto de produção de conhecimento, o Estágio Curricular Supervisionado – Gestão Escolar, considerando suas possíveis contribuições para a formação dos/as pedagogos/as. O estudo parte da questão: quais as contribuições do Estágio Curricular Supervisionado – Gestão Escolar para a formação do/a pedagogo/a? Tomamos, como base, estudos teóricos e a prática de orientar estágios nessa modalidade, assim sendo, nesse alinhamento, o objetivo é: conhecer as contribuições do Estágio Curricular Supervisionado – Gestão Escolar para a formação do/a pedagogo/a. O estudo caracteriza-se pela abordagem qualitativa, ancorado na perspectiva descritivo-analítica, produzido por meio dos procedimentos da pesquisa bibliográfica e documental, sendo que o campo empírico é os relatórios de estágio em Gestão Escolar do curso de Pedagogia, realizado no semestre 2023/1. Entre os achados, encontramos que os processos de gestão escolar, na atualidade, desenvolvem-se com base nas orientações/decisões emanadas dos sistemas de ensino, sem participação efetiva da comunidade escolar na tomada de decisões.

Palavras-chave: Estágio em gestão escolar, Formação do pedagogo, Gestão democrática.

INTRODUÇÃO

Iniciamos a discussão delineando o escopo da problemática do estudo³, considerando a relevância do ensino realizado no Estágio Curricular Supervisionado – Gestão Escolar, para o processo formativo do/a pedagogo/a, com ênfase particular no processo de orientação e acompanhamento desse estágio no curso de Pedagogia – licenciatura. A temática emerge da natureza desse estágio, no qual o/a licenciando/a estabelece um contato intencional e formativo com a realidade da escola pública, para observar e analisar as relações de poder, as trocas de saberes entre os diferentes atores e os diálogos que envolvem teoria e prática.

Ao trazermos à tona o Estágio Curricular Supervisionado – Gestão Escolar no curso de licenciatura em Pedagogia, como foco de estudo, realçamos que sua intencionalidade é possibilitar aos/às estagiários/as conhecer e refletir acerca da organização, do funcionamento e da prática dos gestores escolares nas instituições de educação básica. Assim sendo, temos, como

³ O estudo centra-se na reflexão do ensino desenvolvido no Estágio Curricular Supervisionado – Gestão Escolar, no curso de Pedagogia – licenciatura, da UFFS/Campus Erechim – RS.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

questão de estudo: quais as contribuições do Estágio Curricular Supervisionado – Gestão Escolar para a formação do/a pedagogo/a? Nesse alinhamento, com base em estudos teóricos e na prática de orientar estágios nessa modalidade, prospectamos conhecer as contribuições do Estágio Curricular Supervisionado – Gestão Escolar para a formação do/a pedagogo/a.

Temos a clareza de que não é somente o Estágio Curricular Supervisionado – Gestão Escolar que forma o/a pedagogo/a para assumir alguma função na gestão escolar (direção, coordenação e orientação), mas abre espaços para a compreensão dos processos que a envolvem. Essa formação para a gestão aproxima o estudante estagiário do cotidiano das equipes gestoras das escolas públicas de educação básica, permite atentar para as atribuições inerentes dos gestores, entre as quais se destacam o contato com diversos documentos, dentre eles, em especial, o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar. É nesse processo formativo que momentos de reflexão e de contato com as práticas das escolas trazem visibilidade para a construção **de e para** processos participativos e democráticos. Aliás, no discurso corrente dos documentos escolares, o anúncio é de que a gestão desenvolve-se na perspectiva democrática-participativa, aspecto importante de análise, quando nos colocamos, professores e acadêmicas, a compreender as sutilezas, limitações e possibilidades do que está registrado no papel.

Assim sendo, aludimos que, no campo da educação, o tema formação é recorrente entre os formadores, pois mobiliza os debates que perspectivam os processos formativos de professores nos cursos de licenciatura, sejam estes para a docência ou para a gestão.

Nesse alinhamento, sublinhamos que a problemática da formação docente também tem regularidade nas pesquisas acadêmicas, tanto nas que abordam a formação inicial quanto a formação continuada. Ao abordar o tema formação de professores, é contumaz tecer reflexões acerca da polissemia que permeia, principalmente, os binômios: teoria e prática, subjetividade e objetividade, denotando a necessidade de entender a indissociabilidade, pois não há prática sem teoria, nem teoria sem prática, tampouco, objetividade sem subjetividade e nem subjetividade sem objetividade.

Ante ao exposto e com vistas a estreitar a relação entre a questão e o objetivo do estudo neste texto, ressaltamos a importância da formação do professor e, inserida nela, a relevância do estágio em Gestão Escolar como mobilizador inicial para a contínua formação do profissional que poderá exercer a função de gestor. Apontamos, na exposição, que se trata de um estudo de natureza qualitativa, embasado teoricamente em autores referenciais nas temáticas de formação docente, estágio nos cursos de licenciaturas e formação de gestores escolares. Salientamos que, contemporaneamente, está sendo necessário (re)existir para perseguir uma



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

orientação/formação neste campo de estágio que se pretenda dialógica, participativa e democrática, em face do avanço dos modelos antidialógicos e tecnicistas que vem ganhando espaços no campo educacional.

METODOLOGIA

A prática investigativa e de construção intelectual, conforme Triviños (2015, p. 15), caracteriza-se pela falta de disciplina, ou seja, “[...] ausência de coerência entre os suportes teóricos que, presumivelmente, nos orientam e a prática social que realizamos”. Deprendemos, então, a necessária responsabilidade de, ao nos constituirmos como pesquisadores, assumirmos compromisso fundamental com a produção intelectual, disciplina na construção do arcabouço teórico em estreito diálogo com o problema e os objetivos propostos para o estudo.

A despeito disso, o estudo caracteriza-se pela abordagem qualitativa, ancorado na perspectiva descritivo-analítica, produzido por meio dos procedimentos da pesquisa bibliográfica e documental, sendo objeto de reflexão os relatórios de estágio em Gestão Escolar do curso de Pedagogia no semestre 2023/1. De acordo com Triviños (2015, p. 137), “[...] o processo da pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, [...]”. No que tange à perspectiva descritivo-analítica indicada, inferimos que, ao descrever o fenômeno em pauta, faz-se o anúncio de visualizações e observações no processo de realização do estágio em Gestão Escolar, seguido da análise que filtra e configura a reflexão crítica que favorece a compreensão, neste caso, das contribuições do estágio à formação do/a pedagogo/a.

Para embasar o estudo, realizamos a fundamentação teórica ancorados nos estudos de: Pimenta e Lima (2004), Prado (2012), Libâneo (2015), Freitas (2018), Alves e Abbiati (2024). Já os relatórios de estágio foram utilizados como documentos, considerando as informações, especialmente, aquelas que dizem respeito aos desafios que os/as estagiários/as indicaram que deverão assumir, no caso de ocupar alguma função na equipe gestora da escola. Tomamos de Moraes (2003) a análise textual discursiva (ATD) e procedemos, de forma cuidadosa e fidedigna, à reflexão crítica acerca das contribuições do Estágio Curricular Supervisionado – Gestão Escolar para a formação do/a pedagogo/a. Para configurar a produção, tomamos, para estudo, 12 relatórios de estágios realizados em escolas públicas de ensino fundamental e médio vinculadas às redes de ensino municipal e estadual.

A natureza do ato de formar tem suscitado reiteradas reflexões, pois a instituição formadora tem a obrigação de contribuir e oferecer, para a comunidade em geral, uma formação profissional qualificada, ética e humana. De acordo com Placco e Souza (2018), a formação em uma perspectiva ampla envolve um conjunto de ações integradas e planejadas com o propósito de que os formadores mobilizem, nos formandos, uma atitude compromissada com a promoção de mudanças na prática pedagógica, tanto na gestão quanto na docência.

À epistemologia da formação de professores, é essencial assumir um horizonte que perspetive a reflexão em diálogo com os espaços de atuação do profissional da educação, especificamente, a escola. Apesar disso, sublinhamos que “[...] a formação como tendo um caráter vivo, abre-se um espaço de reflexão, quando se pretende dialogar com o formador” (Placco e Souza, 2018, p. 15). Nesse mesmo encadeamento, asseveram Alves e Abbiati (2024, p. 4) sobre a necessidade de formar “[...] um educador capaz de romper com as repetições mecânicas de teorias e práticas porque houve a construção de um sujeito capaz de exercer sua ação emancipatória, (re)criando o trabalho pedagógico diário”.

O estágio em Gestão Escolar, como espaço de práxis, desenvolve-se orientado pela reflexão crítica, que procura enfrentar o viés pragmatista, guiado por meio de modelos técnicos, que pouco contribuem para a formação do gestor escolar. Ademais, salientamos que, para refletir acerca das contribuições do estágio em pauta, para a formação do/a pedagogo/a, é fundamental referir sobre qual concepção de gestão se embasa a análise da prática desse estágio. Destarte, encontramos em Libâneo (2015) que a gestão democrática na escola necessita estar ancorada na participação da comunidade escolar, para que o coletivo delibere e tome decisões em favor da organização e do funcionamento da instituição. Por conseguinte, a concepção de gestão que orienta o acompanhamento e a análise desse estágio é a democrático-participativa, pois, é por meio da participação que se gera autonomia, importante princípio implicado na construção coletiva do ambiente de trabalho e do projeto político-pedagógico da escola (Libâneo, 2015).

Por sua vez, dialogar acerca da gestão escolar democrática na contemporaneidade é um exercício complexo, que exige enfrentar o modelo de gestão empresarial, que adentra no meio educacional por intermédio do discurso de que o Estado não é um bom gestor. Ante ao exposto, conforme Freitas (2018, p. 29), “[...] a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica”. Isso porque o discurso neoliberal passou a fazer parte do cenário educacional, reorganizado em função dos critérios de mercado. Tendo



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

em vista a formação de sujeitos humanizados, empoderados, conscientes de seu papel social é que os gestores necessitam mobilizar e organizar a resistência ao modelo autoritário, conservador e mercantilista, que se almeja implementar para fazer gestão na educação.

Diante do avanço da política neoliberal que incide na educação, está se tornando difícil aprender sobre gestão democrática com a e na escola, devido ao estrangulamento das possibilidades de participação, que restringem a autonomia da escola. Isso é consequência do avanço do apostilamento, da plataformização, da pedagogia das competências, do currículo empacotado e tornado obrigatório, conforme recomenda a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), retirando, por parte do coletivo escolar, as possibilidades de tomar decisões sobre aquilo que emerge das necessidades da comunidade escolar. Nesse ínterim, a fixação de soluções autoritárias e arbitrárias, na visão de Freitas (2018), não produzem mais qualidade, ao contrário, potencializam efeitos colaterais negativos, que “destroem” a escola pública, dificultando a construção de estratégias que possam contribuir para a melhoria da qualidade do ensino.

Mesmo diante das imposições advindas dos sistemas municipal e estadual, enquanto docentes formadores, temos uma grande contribuição para criar estratégias de (re)existir àquilo que se contrapõe ao delineamento dos processos democráticos, que geram silenciamentos e passividade. Ante ao exposto, no momento, é preciso insubordinar-se e resistir aos “canetaços” prescritivos procedentes dos órgãos oficiais dos sistemas, que tornam gestores e docentes meros cumpridores de tarefas, ocupando-se, além das emergências do dia a dia, da gestão da escola e os professores da sala de aula, no preenchimento de planilhas e plataformas.

De acordo com Prado (2012, p. 69), o estágio em Gestão Escolar representa momento inicial de aproximação do/a acadêmico/a com a realidade educacional, tendo o olhar sensível à realidade para caracterizá-la, identificando pontos da “[...] gestão educacional que, [...], podem ser melhorados a partir de um trabalho conjunto entre a escola/instituição e universidade [...]”. Também, cabe-nos destacar que o Estágio Curricular Supervisionado – Gestão Escolar constitui espaço para análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e do Regimento Escolar (RE), documentos que regem a organização e o funcionamento da escola. É nessa análise que os/as estagiários/as confrontam o modo como tais documentos são produzidos, formatados e utilizados com aquilo que trazem em sua bagagem teórica estudada, até então, no curso.

De acordo com Pimenta e Lima (2004, p. 33), o estágio é caracterizado como sendo a parte prática dos cursos de formação de professores, ou seja, é colocado em contraposição à teoria, na lógica do discurso de que “[...] na prática a teoria é outra”. Destarte, temos a posição que teoria e prática são indissociáveis, que, na formação de professores, é imprescindível arquitetar um arcabouço teórico, para que, no exercício profissional, o futuro docente compreenda



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

as nuances que atravessam a prática diária na escola, à luz do referencial construído na formação inicial.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O curso de Pedagogia – Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)/Campus Erechim – RS tem, como objetivo geral:

Promover a formação de pedagogos/as para atuar na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, gestão escolar e outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, bem como para a produção e difusão de conhecimentos (PPC, 2018, p. 38).

Por sua vez, o objetivo geral do Estágio Curricular Supervisionado – Gestão Escolar consiste em:

Analisar a organização e funcionamento da instituição escolar, envolvendo seu currículo, seus sujeitos, os processos de gestão e coordenação pedagógica (PPC, 2018, p. 104).

Conforme os objetivos aludidos, os/as futuros/as pedagogos/as, considerando a polivalência demandada ao profissional formado neste curso, deverão atuar no campo da gestão escolar, desenvolvendo a capacidade de análise da organização e do funcionamento da instituição. Para tanto, a estrutura do estágio de Gestão Escolar está organizada para ser cumprida em 90 horas, sendo 32 horas de atividades desenvolvidas diretamente na escola. Recomendamos que este estágio seja realizado, preferencialmente, em escolas públicas de educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

A dinâmica do estágio que orientamos e acompanhamos consiste em: a) produzir a caracterização da instituição campo de estágio; b) observar e registrar aspectos referentes ao acolhimento e entrada dos estudantes em sala de aula, ao período destinado à merenda escolar e ao intervalo, ao movimento dos docentes durante o turno de trabalho e à saída dos estudantes ao final do turno; c) analisar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar (RE) da instituição; d) realizar uma roda de conversa com a participação da equipe gestora sobre uma temática que esteja gerando algum tipo de preocupação à escola. Para cada ação, da dinâmica dessa prática, os/as estagiários/as recebem, por parte dos orientadores um roteiro para direcionar o olhar, a observação, a análise e, por fim, a elaboração do relatório de estágio.

No período de estágio (semestre), os/as estagiários/as têm uma aula semanal (4 períodos) em que são realizados seminários com base em textos previamente indicados no Plano

de Ensino, que tratam de temáticas alusivas à gestão educacional e escolar. Nessas aulas, o pano de fundo é questões referentes às concepções de estágio curricular, às bases legais do estágio supervisionado, à importância deste estágio no contexto da formação do gestor, bem como realizamos orientações gerais e individuais acerca do desenvolvimento do estágio e da elaboração do relatório final. A organização do estágio em Gestão prevê que as atividades de estágio sejam orientadas e supervisionadas por mais de um professor, o que permite um acompanhamento mais efetivo, organiza a turma em grupos menores, possibilitando diálogos e reflexões sobre as situações vivenciadas e a respeito das minúcias da experiência do estágio.

Os orientadores de estágio realizam assessoria constante, seja na universidade ou nas escolas, o que permite acompanhar *in loco* a roda de conversa, juntamente com a equipe gestora e os/as estagiários/as. A roda de conversa, no estágio de Gestão, é um momento singular de diálogo, de partilha, de aprendizado, uma vez que pressupõe um exercício de escuta e fala sobre o cotidiano da escola. Ao final do semestre, realizamos um seminário de socialização dos resultados da prática de estágio, para o qual são convidados a participar gestores, coordenadores e orientadores educacionais das escolas campo de estágio.

A reflexão que trazemos é referente ao estágio em Gestão Escolar realizado no semestre 2023/1, envolvendo 12 dos 28 estagiários/as matriculados. Selecionamos os relatórios de estágio daqueles que desenvolveram sua prática em escolas públicas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo que, neste estudo, não incluímos aqueles/as que realizaram seus estágios em instituições de Educação Infantil e instituições privadas, em razão dos distintos formatos administrativos, pedagógicos e organizacionais assumidos por estas. Cabe-nos destacar que, no relatório de estágio, constam: introdução; contextualização da escola campo de estágio; análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e do Regimento Escolar (RE); relato e análise da roda de conversa; considerações finais. Nas considerações finais, além de os/as estagiários/as apontarem os aspectos relevantes do estágio e as dificuldades enfrentadas, são evidenciados os desafios que, certamente, deverão enfrentar no futuro caso assumam alguma função em uma equipe gestora. No **Quadro 1**, trazemos a síntese das principais constatações e desafios indicados nos 12 relatórios de estágio analisados.

Quadro 1 – Indicação das constatações e desafios decorrentes da prática de estágio

Constatações	Frequência	Desafios	Frequência
- Desatualização do Projeto Político-Pedagógico e Regimento Escolar.	12	- Manter atualizados os PPPs e REs, respeitando o período entre 2 e, no máximo, 3 anos.	12

Fragilidade nos processos democráticos, envolvendo a equipe gestora e a mantenedora.	09	- Fortalecer os processos democráticos, enfrentando os (des)mandos advindos das mantenedoras, para atender a realidade da escola e dos estudantes.	09
- Fragilidade nas relações interpessoais.	09	- Cuidar da sintonia e da sincronia entre equipe gestora, docentes, funcionários e estudantes.	09
- Temor da equipe gestora em liberar o PPP e o RE para análise.	08	- Fortalecer a ideia de que o PPP e o RE são documentos públicos.	08
- Indefinição das atribuições do coordenador pedagógico na escola.	07	- Fortalecer a relevância do trabalho do CP, primando pelo assessoramento ao planejamento dos docentes e na organização da formação continuada na escola.	07
- Fragilidade na relação de confiança entre docentes e equipe gestora.	06	- Investir em relações que gerem mútua confiança entre os pares no espaço escolar.	06

Fonte: Relatórios de Estágio em Gestão Escolar 2023/1 – elaboração dos orientadores.

Em uma escola secularizada, muitos dos profissionais da educação não conseguem ver, claramente, o sentido da teoria e da prática, tampouco, a necessidade de mudança de paradigma para realizar a gestão escolar. Assim sendo, é relevante ressaltar que o contato com a realidade escolar não se reduz ao momento do estágio, uma vez que todo o processo de interpretação crítica diz respeito à apropriação do real, pois, a finalidade do estágio “[...] é propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual irá atuar. Assim o estágio se afasta da compreensão até então corrente, de que seria a parte prática do curso” (Pimenta e Lima, 2004, p. 45), e passa a ser considerado como uma atividade “[...] teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida essa como atividade de transformação da realidade” (Pimenta e Lima, 2004, p. 45). Da mesma forma, enfatizamos que o estágio não representa um momento estritamente prático, visto que é mediado teoricamente, alimentando a atividade teórico-interpretativa e valendo-se do conjunto dos conhecimentos produzidos no curso.

Nesse alinhamento, propomo-nos teorizar sobre como esse estágio em Gestão Escolar contribui para a formação do/a pedagogo/a. Alinhados ao propósito de compreender como o estágio em Gestão Escolar colabora para a formação do/a pedagogo/a, trazemos alguns achados extraídos dos relatórios produzidos pelos/as estagiários/as do semestre 2023/1. Eles/as sublinham em seus relatórios que a realidade da comunidade escolar encontra-se explicitada na contextualização indicada no PPP, no entanto, como os PPPs são datados de 2017 (oito) e 2019 (quatro), respectivamente, supõe-se que haja discrepâncias em relação a alguns dados que configuram a realidade. De acordo com Libâneo (2015, p. 127), o Projeto Político-Pedagógico necessita “[...] ser compreendido como instrumento e processo de organização da escola”, por

isso, sintetiza interesses marcados pelo tempo e pelo espaço, devendo ser continuamente atualizado, pois não se coloca como inconcluso. Nisso, corrobora que “[...] as organizações são sempre construídas e reconstruídas” (Libâneo, 2015, p. 128).

No que tange aos processos democráticos na escola, a visão é de que, na maioria delas, estão fragilizados, tendo em vista que as orientações/decisões estão centralizadas nos órgãos oficiais das mantenedoras, o que dispensa a participação aos atores educacionais para a tomada de decisões coletivas. Apesar disso, Freitas (2018, p. 104) corrobora que “[...] o controle da gestão via privatização (...) complementando com o controle do processo pedagógico (...) e sua irmã gêmea, a avaliação censitária (Saeb), inserida nas políticas de responsabilização” da escola e, por extensão, dos gestores e professores.

Ao olhar atento para o espaço escolar não escapam as nuances, muitas não explícitas, que sugerem debilidade na relação de confiança entre ‘dirigentes’ e “dirigidos”. Para melhorar o ambiente e torná-lo harmonioso, é preciso investir na criação de relações amistosas, geradas pelos pares de forma coletiva e encharcada de mútua confiança.

No campo das relações interpessoais, também, na maioria das instituições campo de estágio, registram-se fragilidades pela escassa sintonia e sincronia, que permeia as relações entre os diferentes atores que compõem o ambiente escolar, sendo que “uma das funções profissionais básicas do professor é participar ativamente na gestão e organização da escola, contribuindo nas decisões de cunho organizativo, administrativo e pedagógico-didático” (Libâneo, 2015, p. 36). Assim sendo, fica o questionamento: como participar ativamente da vida da escola se as relações interpessoais mostram-se vulneráveis?

O trabalho na escola supõe-se orientado pelo PPP e pelo RE. Então, por que persiste a dificuldade de liberar tais documentos aos/às estagiários/as para estudo e análise? Em alguns espaços/regiões, parece ser algo de caráter cultural, o temor de publicizar o PPP e o RE, que, em nosso entendimento, por serem documentos públicos deveriam estar disponíveis para todos, inclusive on-line nas páginas das próprias unidades escolares. Assim sendo, como falar em gestão democrática nas unidades escolares se os documentos que materializam o projeto educativo da escola são engavetados, ou só disponibilizados à vista de um membro da equipe gestora? Ancorados em estudos de Prado (2012, p. 66), temos o entendimento de que:

[...] quanto mais contato o aluno tiver com a gestão educacional em seu sentido amplo, para além da gestão local na unidade escolar, melhor será a preparação profissional e sua capacidade de compreender as relações existentes entre as políticas públicas e seus desdobramentos na gestão dos sistemas e das escolas.

Há constatações de que em, pelo menos, metade das escolas campo de estágio, o trabalho do coordenador pedagógico (CP) é “estrangulado”, pelo fato deste profissional ser demandado continuamente para atender demandas emergenciais do dia a dia da escola, ficando sem tempo para dedicar-se à essência de seu trabalho. Conforme Placco e Souza (2018), o CP, atuando na perspectiva da gestão democrática, necessita promover espaços instituintes, que gerem novas relações com a gestão, com os docentes e os demais segmentos, que compõem o ambiente escolar. Para pensar em espaços que sejam instituintes de novas relações e de novas perspectivas pedagógicas e educacionais na escola é indispensável tempo cronológico (horas).

Ao tecer um olhar atento para o espaço não escapam nuances subliminares, que sugerem certo abalo na relação de confiança entre “dirigentes” e “dirigidos”. Para melhorar o ambiente e torná-lo “harmonioso” é mister investir na criação de relações amistosas e respeitadas, geradas pelos pares de forma dialógica e que estabeleça um clima de mútua confiança. Ancoramo-nos em Placco e Souza (2018) para referir que a educação democrática necessita desenvolver-se por meio de ações coletivas, em que se compartilhe princípios e valores para (re)dimensionar a educação, a escola, o ensino e a formação que almejamos. Assim sendo, acreditamos que as construções coletivas servem como mediadoras para resolver situações de conflitos, incertezas, dúvidas, que se geram no interior da escola – relação entre humanos.

Cabe-nos referenciar que o estágio é desenvolvido em uma perspectiva investigativa, que abarca a reflexão acerca das percepções e dos achados no percurso. Assim sendo, realçamos que o estágio não se limita apenas a observar passivamente o movimento da prática gestora, sem realizar “[...] uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa (Pimenta e Lima, 2004, p. 36) e a gestão escolar configura-se. Ademais, tendo em conta que a concepção de gestão trabalhada no curso é a democrática e participativa, é essencial que a escola procure alcançar seus objetivos, cumprindo com responsabilidade as decisões produzidas coletivamente em favor da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem (Libâneo, 20015).

A despeito disso, conforme Prado (2012), a formação do gestor necessita ser criativa e democrática, por isso, no estágio em Gestão Escolar, é fundamental colocar, no horizonte do/a estagiário/a, a relevância dos processos coletivos e o respeito aos princípios democráticos. Nesse ínterim, é vital produzir o entendimento de que o processo de gestão é amplo e complexo (Pimenta e Lima, 2004), incluindo situações pragmáticas, mas não reduzidas a elas, pois é necessário conhecimento teórico-prático para mediar relações intra e extraescolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No recorte deste estudo, o estágio concebido como práxis, visa romper com a polarização e a hierarquização entre teoria e prática e substituí-la por uma articulação dialética, para que a teoria deixe de ser concebida como simples reprodução da realidade para converter-se num exercício crítico e interpretativo, que oferece contribuições para a construção de novas práticas. Dessa forma, a prática deixa de ser mera aplicação da teoria e transforma-se em proposição teórico-prática transformadora.

Ressaltamos que as contribuições do Estágio Curricular Supervisionado – Gestão Escolar para a formação inicial de docentes fica um tanto prejudicada, considerando os atravessamentos emanados das decisões tomadas de cima para baixo, chegando à escola para o mero “cumpra-se”, tanto pelos gestores quanto pelos professores. Contemporaneamente, está difícil considerar que “[...] a participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar” (Libâneo, 2015, p. 102), haja vista que o trabalho docente é controlado pela plataformização (Freitas, 2018).

De um lado, ponderamos que o estágio em Gestão Escolar desenvolveu-se em um clima amistoso entre a universidade e a escola, os/as estagiários/as foram bem acolhidos/as e, na medida do possível, assessorados pelos gestores das escolas. Por outro lado, o conhecimento da realidade ficou um tanto prejudicado pelo fato de os PPPs estarem desatualizados, tendo sido elaborados em 2017 e 2019. Desse modo, é na universidade que precisamos mostrar que o “existir” (o presente) necessita ser enfrentado para um “(re)existir” (vir a ser), ou seja, a realidade precisa ganhar uma nova “cara” pela intervenção dos sujeitos, que, no momento, leem a realidade, que desconsidera processos participativos e democráticos.

Também, cabe-nos adentrar nos processos de como, na atualidade, a gestão escolar realiza-se. É certo que o formato de fazer gestão no momento passa à margem dos princípios democráticos, haja vista que escola está “encurralada” a realizar um ensino eivado pelos procedimentos tecnicistas, sendo que o currículo e a formação de professores chegam às instituições de educação básica no formato de “pacotes”. Esses pacotes, por sua vez, são organizados por instituições privadas, que disseminam a matriz das políticas neoliberais, que advogam em favor do Estado mínimo e contra o Estado de bem-estar social.

Para finalizar, ficamos firmes reafirmando Libâneo *et al.* ao aludirem que: “A organização e a gestão da escola, ao mesmo tempo se põem a serviço dos objetivos educacionais e das práticas formativas dos alunos, são meios imprescindíveis para atingir esses objetivos” (2003, p. 424).

REFERÊNCIAS

- ALVES, T. D. e ABBIATI, A. S. O estágio curricular supervisionado como espaço formativo para os saberes necessários à prática educativa. **Revista de Iniciação à Docência**, v. 9, n. 1, 2024. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rid/article/view/13597/8555>. Acesso em: 07 jun. 2024.
- FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: Teoria e prática**. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus, 2015.
- MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/?format=html#>. Acesso em: 7 jun. 2024.
- PIMENTA, S. G. & LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- PLACCO, V. M. N. de S. e SOUZA, V. L. T. de. O que é formação? Convite ao debate e à proposição de uma definição. In: ALMEIDA, L. R. de. E PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Loyola, 2018. p. 09-16.
- PRADO, E. **Estágio na licenciatura em Pedagogia: gestão educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2012.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 23. reimpr. São Paulo: Atlas, 2015.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura**. Erechim, 2018. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/cclper/2018-0002>. Acesso em: 7 jun. 2024.