

(DES) CAMINHOS DA FORMAÇÃO DOCENTE: DA AUSÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR À POTENCIALIDADE DA AUTOFORMAÇÃO

Carina Tonieto – IFRS/Campus Ibirubá

Caroline Simon Bellenzier - UPF

Carine Marcon - UPF

Tainá Deffaci Corassa - UFFS/Campus Erechim

Jerônimo Sartori - UFFS/Campus Erechim

Altair Alberto Fávero - UPF

RESUMO

O Painel “(Des)caminhos da formação docente: da ausência no cotidiano escolar à potencialidade da autoformação” 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 presença/ausência da formação continuada de professores no projeto político pedagógico e a atuação do coordenador pedagógico; 2) a avaliação que professores fazem a respeito da formação dos docentes e dos livros didáticos no Ensino Médio Gaúcho; 3) a formação continuada de professores e seu papel fundamental na construção docente. Os estudos em tela caracterizam-se pela abordagem qualitativa, ancorados na perspectiva descritivo analítica, produzidos a partir dos procedimentos de pesquisa bibliografia e documental e como fonte dos dados os projetos pedagógicos, grupos focais e propostas metodológicas para a realização da pesquisa-formação. Os estudos estão ancorados teoricamente em Veiga (2011), Barbosa (2020), Junges; Ketzer; Oliveira (2018), Imbernón (2011), Sansolotti; Coelho (2002), Fávero; Tonieto (2010), Borges (2023), Silva; Matos; Brito (2023), Josso (2004), Freire (1976, 1979 e 1996), dentre outros. Os resultados dos estudos demonstram que há uma frágil relação entre o trabalho do coordenador pedagógico e a formação continuada de docentes no projeto político pedagógico; a obrigatoriedade do componente curricular Projeto de Vida contrasta com a ausência de formação docente e de materiais didáticos qualificados; a formação docente como autoformação é um percurso formativo promissor, pois parte da construção epistemológica do sujeito professor.

Palavras-chave: Formação continuada. Ensino Médio Gaúcho. Autoformação.

PRESENÇA/AUSÊNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Jerônimo Sartori - UFFS/Campus Erechim
Altair Alberto Fávero – UPF

RESUMO

O trabalho do coordenador pedagógico na escola e a formação continuada de docentes configuraram problemáticas que demandam aprofundamento teórico para subsidiar reflexões que se entrecruzam na ação coordenadora. Como se apresenta a formação continuada de professores e a atuação do coordenador pedagógico (CP) no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas de educação básica? E, como objetivo: Investigar as relações existentes entre o trabalho do coordenador pedagógico e a formação continuada de docentes e sua presença no projeto político-pedagógico da escola de educação básica. O estudo é de natureza qualitativa, enlaçado aos procedimentos analítico-descritivos, ademais, ancorado nos estudos bibliográfico e documental. O marco teórico orientou-se em: Veiga (2011), Barbosa (2020), Junges; Ketzer; Oliveira (2018), Imbernón (2011), Sansolotti; Coelho (2002). A análise crítica teve como premissa que o projeto político-pedagógico trata do trabalho do coordenador pedagógico e da formação continuada dos docentes, considerando que a coordenação pedagógica orienta-se pelos princípios político-pedagógicos do projeto educativo da escola. O olhar cuidadoso possibilitou inventariar como consta ou não o trabalho do coordenador pedagógico e a formação continuada dos professores no projeto político-pedagógico. O estudo produziu conhecimentos que reafirmam o projeto político-pedagógico como instrumento norteador do trabalho dos coordenadores e dos docentes.

Palavras-chave: Coordenador pedagógico, Formação continuada, Projeto político-pedagógico.

INTRODUÇÃO

Este texto é o resultado de uma pesquisa documental embasada no projeto político-pedagógico da escola, buscando responder ao questionamento: Como se apresenta a formação continuada de professores e a atuação do coordenador pedagógico (CP) no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas de educação básica? A pesquisa teve como principal objetivo: Investigar as relações existentes entre o trabalho do coordenador pedagógico e a formação continuada de docentes e sua presença no projeto político-pedagógico da escola de educação básica. O *corpus* da investigação esteve constituído por vinte (20) PPPs de escolas de educação



básica pertencentes à região de abrangência da 15ª Coordenadoria Regional de Educação (15ª CRE) de Erechim-RS.

Ao estudar os PPPs da escola de educação básica, neste estudo, primamos por atentar sobre a presença/ausência das relações entre o trabalho do coordenador pedagógico e a formação continuada dos docentes. A despeito disso, é imprescindível entender, nas entrelinhas do PPP, se, efetivamente, ele cumpre o papel de ser um documento que materializa o político e o pedagógico da escola. Ademais, sublinhamos ser relevante produzir inferências sobre como política e pedagogicamente o trabalho do CP pode impactar na formação continuada de docentes no espaço da própria escola. A respeito disso, Veiga (2011) ressalta a necessidade de que todas as ações na escola sejam planejadas com a participação e o engajamento de todos os atores que compõem a comunidade escolar (gestores, docentes, funcionários, alunos e pais).

Dessa maneira, fica a responsabilidade da escola, principalmente, da equipe gestora que tem entre suas incumbências a de dinamizar os espaços para os debates, que envolvam todos os segmentos da comunidade escolar em vista da (re)construção do PPP. Ademais, o ato de participar, de ter voz e vez, possibilita colocar na roda as expectativas e as demandas que tenham em vista a melhoria da qualidade do ensino.

Partimos do pressuposto de que a formação continuada é essencial para fortalecer a docência, especialmente, quando tal formação embasa-se nas problemáticas que se entrecruzam no “chão” da escola. Assim, nas reflexões que resultam no compromisso de garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes na educação básica, é indispensável explicitar, no PPP, o diagnóstico da realidade, bem como as demandas socioeducacionais do espectro escolar. A preparação para o pleno exercício da cidadania entrelaça-se com os propósitos políticos e pedagógicos pensados, planejados, executados e avaliados pelos diferentes segmentos da comunidade escolar.

METODOLOGIA

O estudo enquadra-se na abordagem de natureza qualitativa, realizado por intermédio dos procedimentos da pesquisa bibliográfica e documental (os PPPs das escolas selecionadas). Serviram de aporte teórico os estudos de Veiga (2011), Barbosa (2020), Junges; Ketzer; Oliveira (2018), Imbernón (2011), Sansolotti; Coelho (2002) dentre outros.

A pesquisa documental deu-se por intermédio do estudo de 20 (vinte) PPPs de escolas estaduais pertencentes à 15ª CRE – Erechim/RS. Entre as 91 (noventa e uma) escolas estaduais da região, foram sorteadas 20 (vinte), sendo 10 (dez) de ensino fundamental e 10 (dez) de ensino



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

médio de diferentes municípios e espaços (urbano e campo). No estudo, procedemos à leitura do sumário de cada PPP, em busca do item específico que trata do trabalho do CP e da formação continuada dos professores. Nos PPPs que tais itens não estivessem contemplados, realizamos a leitura cuidadosa de todo o documento, em busca de alguma informação sobre o trabalho do CP e a formação continuada dos professores.

REFERENCIAL TEÓRICO

O ato de pensar e refletir sobre o PPP é fundamental quando almejamos concretizar, na escola, práticas que levem à emancipação dos sujeitos, destacando-se quando ele é elaborado em consonância com a realidade social, em que se insere a instituição, tendo em vista que a realidade é constituída por sujeitos diferentes que necessitam de consideração pela sua diversidade e ponderação sobre como se concebe a educação, o ensino, a aprendizagem - a escola (Barbosa; Friedmann; Amaral, 2020). Assim, a essência do PPP está em dar direção às ações da escola, com sendo uma ação intencional e elaborado pelo coletivo. Conforme ressalta Veiga (2011), o político reveste-se do compromisso com a formação do sujeito – do cidadão. Já o pedagógico corrobora a intencionalidade por meio das práticas pedagógicas, que procuram materializar o político em prol do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, que reverbere a formação crítica e emancipatória.

Desse modo, temos o entendimento que o PPP da escola necessita ser pensado e elaborado com o olhar direcionado para os alunos, devendo ser construído com a participação de todos e percebido como documento indispensável, para as ações/atividades escolares. Compreendido dessa forma, na perspectiva de Veiga (2011, p.12), o PPP requer “um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola”, a fim de que coletivamente se possa encontrar “alternativas viáveis para à efetivação de sua intencionalidade”, bem como possibilitar “a vivencia democrática” e “o exercício da cidadania”, ocorrendo dessa forma “uma relação recíproca entre a dimensão política e a dimensão pedagógica da escola”.

Quando a gestão escolar prima pelos princípios democráticos, o PPP configura-se como um documento produzido pelo coletivo para orientar teórica e metodologicamente os processos que mobilizam as intervenções e, conseqüentemente, as mudanças da realidade socioeducacional, tornando-se dessa forma não só um instrumento para organizar o funcionamento da escola, mas principalmente integrando seus múltiplos atores educacionais tornando viva a proposta educativa da escola. Tal compreensão converge com as reflexões de Villas Boas (2011, p. 182) quando diz que “o trabalho pedagógico necessário à sociedade

democrática” requer uma “uma escola que tem o direito e o dever de organizar o trabalho pedagógico que contribua para a formação do cidadão” e não se limitar a “implantação passiva de diretrizes educacionais” ou a “preparação dos alunos para apenas executarem ordens”. Sendo assim, o coletivo escolar necessita ter claro que cidadão quer formar e para que sociedade quer formar e criar meios para alcançar o sonho/utopia de uma sociedade democrática.

O trabalho do CP tem sua essência na relação direta com a atuação do professor, laborando coletivamente para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem. As ações do CP na escola efetivam-se por meio do assessoramento ao planejamento, do acompanhamento ao processo pedagógico, da organização e dinamização da formação continuada no espaço da escola, tendo sempre o vínculo com o labor dos docentes. Na perspectiva apresentada por Rangel (2010, p.76-77) o trabalho de coordenar “é organizar em comum, é prever e promover a integração do trabalho”. Quando conduzido pelos princípios do diálogo e da problematização, no debate reflexivo, é capaz de produzir encaminhamentos sensíveis a realidade de cada e avançar nas práticas pedagógicas que promovam o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem. Nesse viés, Gouveia e Placco (2013) destacam ser indispensável considerar o potencial intelectual do coletivo docente, sempre encharcado de representações, que requerem discussão franca e aberta acerca das demandas da sala de aula.

Para que o CP atue centrado na essencialidade da ação coordenadora, caminhando com o professor e assessorando-o no planejamento, promovendo sessões de aprofundamento de estudos e formação continuada na escola, é fundamental reconhecer a a relevância desse profissional para o andamento das ações escolares. No que tange ao cuidado com a formação docente, o coordenador necessita fazer movimentos para identificar os problemas emergentes em sala de aula, que implicam entraves à prática pedagógica dos professores. Assim, com um olhar atento e sensível, o coordenador pode construir com seus pares pautas com temas que tornem significativos os processos formativos, demandados pelo coletivo, para aprimorar suas práticas (Orsolon, 2019).

Se é na escola que os processos formais relacionados ao ensino e à aprendizagem ganham centralidade, é premente que o coordenador priorize alguns elementos que se entrelaçam no espaço escolar, tais como: “[...] currículo, programas, planejamento, avaliação, métodos de ensino e recuperação, sobre os quais se observam procedimentos de coordenação, com finalidade integradora, e orientação, nucleada no estudo, nas trocas, no significado da práxis” (Rangel, 2010, p. 78, grifos da autora).

Nesse alinhamento, Orsolon (2019, p. 43) reitera que o CP ao manter estreito vínculo com os docentes na escola precisa: “[...] articular e mediar as situações para que as necessidades

individuais e institucionais não se sobreponham umas às outras, mas caminhem na direção comum”. Para isso, é relevante organizar os tempos e os espaços, criando logísticas para assessorar e acompanhar o desenvolvimento dos acordos estabelecidos, primando por relações que sejam amistosas, francas, abertas e pautadas pela “leveza”.

Em linhas gerais, o CP encontra, no corpo docente da escola, tanto “aberturas” quanto “resistências”, no que tange à mobilizações que visem às mudanças na prática pedagógica. Para Rangel (2006), a “co-ordenação” tem implicações com a organização do trabalho coletivo, que oferece possibilidades de troca de experiências entre os pares, bem como aprofundamento teórico. Ademais, nos espaços escolares onde se almeja realizar ações coletivizadas, é mister enfrentar as práticas individualizadas e o comodismo entranhado no agir de alguns professores. Tal enfrentamento é imprescindível para que o coletivo possa construir estratégias, que promovam o desenvolvimento sociocognitivo dos discentes. Conforme Gouveia e Placco (2013), ações colaborativas na escola são decorrentes do reconhecimento que os docentes têm acerca do trabalho do coordenador, principalmente, da sua atuação como formador e assessor ao planejamento e à docência.

Ao abordar a formação continuada de professores, é importante ter no horizonte qual concepção de formação temos e em que aspectos ela deve reverberar. A formação instituída como processo na unidade escolar é proativa quando visa realizar intervenções qualificadas e alinhadas com os referenciais, que embasam o PPP da escola. À instituição de ensino como agente de mudança faz-se necessário que haja constante aprimoramento teórico-prático dos atores educacionais, para reverberar no planejamento e no desenvolvimento de práticas inovadoras.

Nesse alinhamento, é fundamental que a formação continuada esteja conectada com a prática docente em sala de aula, a qual está sempre encharcada das incertezas, das angústias e dos desafios inerentes ao processo de ensino e aprendizagem. Em face disso, o espaço da sala de aula, lócus da atuação do professor, demanda enfrentamentos aos obstáculos que entram os avanços na aprendizagem dos estudantes. O ato de refletir sobre a prática pode favorecer ao docente deslocar percursos e redirecionar a sua atuação, criando novas alternativas para a construção de situações de ensino, que potencializem as aprendizagens.

Para Junges; Ketzer; Oliveira (2018, p. 89), “[...] a formação permanente [continuada] de professores é condição de possibilidades de reconhecimento dos docentes nas diferentes instâncias do saber, uma vez que carrega um sentido pedagógico, prático e transformador”. Enlaçado ao excerto, é premente enfatizar que a formação contínua, especialmente aquela que



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

se planeja e desenvolve na escola, embasada em suas necessidades imediatas, fortalece a reflexão crítica e o realinhamento dos quefazeres no “chão” da sala de aula.

A formação do professor vai além dos aspectos pedagógicos, que, segundo Imbernón (2018), requer que sua atuação esteja ancorada em alguns eixos que podem nortear a formação continuada do docente. Os eixos anunciados pelo autor são: refletir sobre a sua prática docente, trocar conhecimentos e experiências, articular a formação com o projeto de trabalho, unir as práticas profissionais às sociais, trabalhar na instituição de modo coletivo. Apesar dos eixos destacados, é na escola que se pode “[...] promover um clima/cultura de colaboração que deve centrar-se em criar participação, no sentido de tomar decisões compartilhadas; de delegar; de formar equipes; de trabalhar com professores” (Imbernón, 2018, p. 89-90).

Cabe-nos destacar que a prática diária do docente é perpassada por demandas, tanto no campo epistemológico quanto no metodológico, que se entrelaça com diferentes concepções políticas, ideológicas e pedagógicas, que, direta ou indiretamente, subsidiam o ato de ser e de tornar-se professor. De acordo com Junges; Ketzer; Oliveira (2018, p. 90), nos processos formativos de professores é preciso considerar “as dificuldades educacionais, profundamente relacionadas às dificuldades de ordem social” decorrentes de um país marcado pela pobreza e pela falta de condições básicas de sobrevivência onde perpassa a “dominação política”. Direcionar atenção à questão social que se enlaça à educação brasileira, auxilia o docente a entender que sua prática necessita considerar as particularidades da realidade em que atua, assumindo posicionamentos políticos, ideológicos e pedagógicos, pois a docência não se realiza pautada pela neutralidade, tampouco, descontextualizada. Em outros termos, a docência está sujeita a interferências e pressões de diversas ordens, “[...] tanto no sentido formativo quanto no desenvolvimento da própria docência” (Junges; Ketzer; Oliveira, 2018, p. 90).

Conforme Imbernón (2018), a formação contínua que visa transformar as práticas escolares carece, por meio do diálogo entre os gestores e professores, converter-se em atitude e determinação individual e coletiva para a mudança. Para tanto, compreender os entraves que incidem no ensino e na aprendizagem requer do docente pré-disposição para planejar, agir e avaliar coletivamente os processos formativos, bem como demanda capacidade para lidar com os eventuais imprevistos da/na sala de aula. Isso corrobora com a ideia de Sartori (2013, p. 45) quando diz que todo o ator educacional “necessita adensar sentido político-pedagógico ao seu fazer e, por extensão, à prática educativa mais ampla que se desenvolve na escola” que seja capaz de estreitar “a relação entre teoria e prática”, vinculando “os saberes sistematizados à realidade do educando e às demandas da sociedade”.

De acordo com Imbernón (2018), a prática docente necessita pautar-se em princípios, que favoreçam realizar a interpretação do mundo e a realidade dos sujeitos que coabitam o espaço escolar. Por isso, é primordial, na formação continuada, compreender os aspectos da realidade social para que o professor enriqueça cada vez mais seu trabalho docente. Ademais, compreender a realidade, o contexto social dos sujeitos presentes na escola, pode fortalecer o olhar direcionado aos conteúdos dos diferentes componentes curriculares, para que, assim, tenham significado e sentido para os estudantes.

Nos processos contínuos de formação docente, “[...] o professor precisa tentar responder aos novos desafios e encontrar formas de amplificar suas ações metodológicas concentradas nas transformações sociais e educativas, nas estruturas contemporâneas e globalizadas que concretizam uma nova relação social” (Junges; Ketzer; Oliveira, 2018, p. 92). É, pois, mediado pelas mudanças sócio-históricas que o processo de ensino e aprendizagem pode entrelaçar presente e passado, para prospectar a transcendência por meio de uma formação sólida. Para alargar a posição crítica sobre a vida, o mundo, o ser humano, é mister potencializar os tempos e os espaços para exercer a ação-reflexão-ação, que auxilia na tessitura do planejamento do ensino e no fortalecimento da práxis (Sartori, 2012).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, realçamos que a pesquisa foi realizada no ano de 2023, com destaque de que os PPPs vigentes, à época, situavam-se no período de 2017 a 2021. No estudo procuramos realizar um escrutínio cuidadoso sobre como as escolas em seus PPPs abordam ou não o trabalho do coordenador pedagógico e a formação continuada dos professores, o que viabilizou a produção dos quadros 1 e 2, contendo a síntese dos achados:

Quadro 1: O trabalho do coordenador pedagógico nos PPPs

Como consta	Frequência
Explana algumas atribuições do CP	07
Trata o trabalho do CP de forma superficial	07
Nada consta sobre o trabalho do CP	04
Aborda sem detalhar as atribuições do CP	01
Trata vinculado apenas ao período Covid-19	01

Fonte: PPPs - elaboração do pesquisador.

Quadro 2: A formação continuada nos PPPs

Como consta	Frequência
Nada consta sobre formação continuada	08
Trata da FC de forma superficial	03
Trata sem detalhar quem e como fará	03
Formação continuada realizada por profissionais externos	02
FC acontece por meio de parcerias	01
Desenvolve formação continuada em serviço	01
Formação continuada realizada no período Covid-19	01
Apoio à participação em cursos de formação	01

Fonte: PPPs - elaboração do pesquisador.

Sobre os dados produzidos, dos 20 PPPs, sete apontam para o trabalho do CP algumas atribuições que cabem a esse profissional na escola, certamente provenientes de algum documento ou texto (sem citação). Entre os PPPs estudados, sete tratam o trabalho do CP de maneira superficial, assim entendido por não apontar indicativos político-pedagógicos para o acompanhamento e assessoramento às atividades docentes. Já em quatro PPPs, nada consta acerca do trabalho do CP na escola. Por fim, um PPP refere que o CP faz parte da equipe diretiva sem a menção sobre como esse profissional atua ou deve/deveria atuar e um PPP anuncia que o CP envolveu-se com o trabalho docente no momento da implementação do ensino remoto, por ocasião da pandemia no período do Covid-19.

Ao aprofundar o diálogo com os dados produzidos e descritos é visível, que, embora todas as escolas tenham, pelo menos, um coordenador em exercício, não há clareza sobre a relevância de sua atuação, tanto política quanto pedagógica. Supomos, desse modo, que haja falta de discernimento sobre a representação que o PPP tem para o todo da escola, consequentemente, não existe o devido entendimento sobre o trabalho do CP na instituição. Se o coordenador ocupa ou deveria ocupar o espaço de acompanhamento, de assessoramento e de dinamizador da formação continuada na escola, por que o seu trabalho não está contemplado com detalhes em cada PPP? Se o CP deveria ser “o responsável pelos processos de formação, ao implicar os docentes no diagnóstico das questões a serem enfrentadas” conforme nos adverte Orsolon (2019, p.41), que tipo de espaços para o diálogo, a escuta sensível ou o acolhimento de temas/problemas que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem estão presentes na atuação do CP?

Nesse viés, o acompanhamento e o assessoramento distanciam-se do horizonte tecnicista, orientando-se por conceitos e critérios, que facilitem o planejamento coletivo e participativo (Rangel, 2010). Ainda, conforme a autora, os planos construídos coletivamente, sem dúvida, procedem de intensos debates e de amplas reflexões, que, de alguma forma, fomentam a organização do trabalho docente de maneira contextualizada e interdisciplinar. Destarte, os planos não são meros documentos formais, mas são orientadores da ação-reflexão-ação, princípio que baliza a relação teoria e prática – a práxis.

No que se refere aos dados produzidos em oito dos 20 PPPs, no texto nada consta sobre a formação continuada de docentes na escola ou fora dela. Entre os 20 PPPs, três tratam da formação continuada de maneira superficial, assim entendido pelo fato de indicar que realiza formação quando há demanda por parte dos docentes ou que a escola apoia aos que buscam por formação. No texto de três PPPs, há referência à formação continuada, mas sem detalhamento sobre quem a realiza e, tampouco, a periodicidade com que se efetiva na escola. Já em dois PPPs, o anúncio à formação continuada aparece, sendo que ela é realizada por profissionais externos à escola. Também, há a menção, em um PPP, que a tal formação acontece por meio de parcerias entre a escola e as instituições de educação superior; somente um PPP referencia que a formação continuada é realizada no ambiente da própria escola, organizada e dinamizada pelo CP; um PPP destaca que a formação continuada foi realizada sob a orientação do CP no período da Covid-19, no sentido de favorecer a efetivação do ensino remoto; por fim, um PPP refere que a equipe diretiva apoia os docentes que desejam participar de formações em cursos fora do ambiente escolar, sem referenciar se cursos de curta duração, especializações *lato sensu* ou pós-graduação *stricto sensu*.

De forma clara e objetiva, é perceptível que a formação continuada, nos vinte (20) projetos político-pedagógicos das escolas analisadas, ainda não se constitui prioridade, pois os dados mostram certo “descaso”, por não ser abordada ou, quando destacada no PPP, é de maneira superficial e sem detalhamento, conforme já anunciado. A interrogação que vem a mente é por que, em sua maioria, os PPPs não pontuam de forma aprofundada a importância da formação continuada para a prática profissional docente? Não cabe aqui trazer respostas, mas sublinhar que o aprofundamento teórico articulado com a prática concreta na escola debate situações-problema, analisa dificuldades, produz consensos e reformulações de procedimentos pedagógicos (Rangel, 2010).

Nesse alinhamento, cabe assinalar que a qualidade da educação pública é fruto de ações integradas, pressupondo que a formação precisa estar visceralmente em diálogo com a realidade macro contextual, bem como com o conjunto das demandas socioeducacionais da micro



comunidade escolar. Daí emerge a preocupação com o agir docente e com a aprendizagem dos discentes, o que requer investimentos na formação, para que os processos formativos estejam estruturados e sejam estáveis. A estabilidade dos processos formativos de docentes mostra a tendência de, ao permanecer, torna qualificada a participação dos diferentes atores envolvidos nos atos de ensinar e aprender (Gouveia; Placco, 2013).

A análise dos PPPs torna evidente que, no documento escrito, não há referência de que a formação continuada constitua-se em processo, do que se pode supor que, nas formações, são abordados temas pontuais e fragmentados. Isso pode ser inferido quando o PPP refere que a formação é realizada por meio de cursos de curta duração e de palestras proferidas por membros externos, que, na maioria das vezes, não conhecem a realidade e, por sua vez, não dialogam com as problemáticas que interferem no bom andamento da prática pedagógica da/na escola. Embasado nisso, advogamos em prol de que a formação continuada seja realizada na própria unidade escolar, haja vista que: “[...] a formação não pode ser realizada em uma perspectiva transmissiva, [...] o tempo do aprender implica acionar representações, reflexões, relações das situações práticas com a teoria e aproximações sucessivas com o conteúdo proposto” (Gouveia; Placco, 2013, p. 74).

Cabe-nos destacar que a crítica às formações conduzidas por membros externos à escola não descarta a participação de docentes em palestras, seminários, simpósios, colóquios, cursos de curta duração. Todavia, isso não dispensa a escola de organizar e dinamizar formações no espaço de trabalho dos professores. Para Orsolon (2019, p. 46), ao realizar a formação na escola, faz-se emergir nos debates situações não pensadas, “[...] questões ocultas, caladas ou silenciadas, por que não contempladas nos projetos político-pedagógicos, mas que ali chegam diariamente, [...] via clamor dos alunos, via comentários dos professores”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo feito e dos dados levantados nos PPPs é possível afirmar que há fragilidades no que diz respeito a relação mais estreita entre o trabalho do CP e a formação continuada de docentes. Em um único PPP, dos 20 analisados, está presente que a formação continuada efetiva-se na escola, tendo como base as demandas que emergem no cotidiano do trabalho docente. Todavia, não deixa claro a quem compete organizar e dinamizar a formação, tampouco, refere-se a periodicidade e nem se tal formação faz parte de um programa ou trata-se apenas de temas pontuais e fragmentados. Também destacamos, que por não tratar explicitamente das atribuições do CP nos PPPs, não há alusão à qualquer forma de



assessoramento aos docentes, tampouco, ao planejamento e às demais demandas que são inerentes à prática docente.

Ficou evidente que pelo referencial teórico utilizado, a organização coletiva do trabalho pedagógico é considerada imprescindível para reduzir os efeitos de divisão e dos controles hierárquicos na relação coordenador-coordenados. Assim, sublinhamos que é preciso refletir sobre a importância do PPP como documento que norteia os objetivos a serem perseguidos pela instituição de ensino. Dessa forma, as intencionalidades político-pedagógicas assumidas com propósitos democráticos e participativos poderá fortalecer a formação de sujeitos críticos, autônomos, solidários e conscientes.

Convergindo com Junges, Ketzer, Oliveira (2018), reforçamos que dois aspectos importantes devem estar no horizonte da prática docente: a flexibilização e a compreensão do desenvolvimento dos sujeitos. Sendo assim, a escola, de forma participativa e autônoma, necessita atuar no sentido de formar cidadãos críticos, reflexivos e ativos, para exercer sua cidadania no meio social em que vivem. Enlaçado a isso, é fundamental salientarmos a importância do trabalho do coordenador pedagógico e dos docentes em prol da educação de cidadãos crítico-reflexivos, que coabitam uma sociedade plural, permeada por sucessivos tensionamentos em que estão em disputa diferentes concepções de escola, de sociedade, de mundo.

Nessa perspectiva, Benachio e Placco (2012) referem que, nas formações continuadas, é indispensável ter em conta o contexto, o meio em que se inserem o professor e o aluno, pois é através das reações explicitadas pelo professor que o coordenador pedagógico percebe como o docente aceita ou recusa determinado conteúdo formativo, se há interesse ou desinteresse, se há desejo ou aflição. Apesar disso, temos o entendimento de que o docente constitui-se um dos principais atores de mudanças na educação escolar, portanto, sua formação e sua prática continuamente são foco de estudos e investigações. Dessa forma, é fundamental rever conhecimentos e metodologias educativas, criando possibilidades que possam ressignificar os princípios sociais e democráticos no interior da escola. Os autores Sansolotti e Coelho (2002) apontam que a formação de professores tem sido foco de grandes questionamentos e estudos no meio acadêmico. Sendo assim, o professor precisa focar na redefinição e na construção de sua própria identidade, em um processo contínuo de formação de professores.

Por fim, sem ser “conclusivo”, fica do nosso estudo que o PPP ainda carece de uma melhor visão sobre seu valor político e pedagógico para a organização e o funcionamento da escola. Para isso, é mister mobilizar a comunidade escolar para aprofundar o debate acerca da relevância do PPP, bem como dos aspectos políticos e pedagógicos indispensáveis ao ato de



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

gerir uma escola que pautar sua gestão por meio dos princípios democráticos, que requerem a participação de todos os atores educacionais (gestores, coordenadores, docentes, funcionários, estudantes e pais) para consolidar a autonomia da escola.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, I. P.; FRIEDMANN, M. M. P.; AMARAL R. G. **Projeto Político Pedagógico: uma análise sobre a participação democrática na escola.** Maringá, 2020.

GOUVEIA, B. e PLACCO, V. M. N. de S. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In: ALMEIDA, L. R. de e PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola.** São Paulo: Loyola, 2013. p. 69-80.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

JUNGES, F. C.; KETZER, C M; OLIVEIRA, V. M. A. de. Formação continuada de professores: saberes ressignificados e práticas docentes transformadas. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Educação & Formação,** 2018.

ORSOLON, L. A. M. Questões emergentes da escola e a coordenação pedagógica. In: PLACCO, V. M. N. de S. & ALMEIDA, L. R. de. **O coordenador pedagógico e questões emergentes na escola.** São Paulo: Loyola, 2019. p. 37-47.

RANGEL, M. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Supervisão educacional para uma educação de qualidade.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 69-96.

SANSOLOTI, S. de O.; COELHO, M. N. O conceito de formação continuada e a sua concepção de acordo com Imbernón, Nóvoa e Libâneo. **Avanços & Olhares,** n. 3, Barra do Garças, MT, 2002.

SARTORI, J. Formação continuada: os limites e os desafios do supervisor escolar. In: ROSA, G A. da; PAIM, M M. W. (orgs.). **Educação básica: políticas e práticas pedagógicas.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. p. 43-62.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. & FONSECA, M. (orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola.** 9. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011. p. 45-66.

VILLAS BOAS, B. M. de F. O projeto político-pedagógico e a avaliação. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível.** 29. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011. p. 11-35.

FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOCENTE: UM CENÁRIO DESAVORÁVEL NA VISÃO DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO GAÚCHO

Carina Toniato – IFRS/Campus Ibirubá
Caroline Simon Bellenzier - UPF

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo apresentar a avaliação que professores fazem a respeito da formação dos docentes e dos livros didáticos utilizados para o desenvolvimento do componente curricular Projeto de Vida no Ensino Médio Gaúcho. A pergunta orientadora do estudo é: qual é a avaliação de professores gaúchos a respeito do livro didático e da formação dos docentes que atuam no componente curricular Projeto de Vida? A pesquisa é um estudo de caso com dez escolas que fizeram parte do projeto piloto de implementação do Novo Ensino Médio na rede estadual do Rio Grande do Sul. O presente estudo procede de uma pesquisa mais ampla que vem sendo desenvolvida desde 2020. Trata-se de uma pesquisa básica, exploratória e de abordagem qualitativa-quantitativa, ancorada em Fávero; Toniato (2010), Borges (2023), Silva; Matos; Brito (2023). O resultado de estudo indica que há inúmeras lacunas relacionadas ao componente curricular Projeto de Vida e à formação dos docentes que trabalham tal componente, um cenário desfavorável de formação e valorização docente.

Palavras-chave: Formação docente, Projeto de Vida, Valorização docente.

INTRODUÇÃO

O texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) recoloca a importância da contribuição da escola na construção do projeto de vida dos sujeitos e o cita em cinco oportunidades: na sexta competência geral, quando trata do compromisso com a educação integral, das contribuições da área de linguagens e nas competências específicas da área de ciências humanas e sociais aplicadas. A competência geral, mais utilizada nos discursos oficiais, explicita a relação entre mundo do trabalho, escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e projeto de vida, de modo a destacar a liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. Em nenhum momento o texto faz menção ao projeto de vida como componente curricular, muito pelo contrário, a sua presença aponta para um trabalho transdisciplinar, multidisciplinar ou interdisciplinar. Desse modo, a opção por tornar o projeto de vida em um componente curricular obrigatório nos três anos do ensino médio é uma opção do Rio Grande do Sul, assim como de outros Estados da federação. O frenesi ou alarde em torno da obrigatoriedade do ensino e construção do projeto de vida dos estudantes fica por conta dos

formuladores e reformadores, os quais precisam justificar a importância da mudança para o futuro das novas gerações e convencer a opinião pública de que tal variável fará toda a diferença no grande projeto. É assim, que o Projeto de Vida ganha notoriedade nos discursos dos governantes, elaboradores de currículo e comunidade escolar. A grande expectativa, portanto, está no que será ensinado, por quem e como será ensinado, bem como se de fato contribuirá para a atratividade do ensino médio e se terá cumprido a meta de que cada estudante conclua tal etapa de escolarização com o seu projeto de vida definido.

Tendo em vista as opções realizadas pelos formuladores da política, responsáveis ao definir o Projeto de Vida como um componente curricular, a presente escrita pretende contribuir com os estudos que compreendem as concepções dos sujeitos, professores e estudantes, atreladas ao trabalho docente e ao livro didático. O objetivo geral da pesquisa é apresentar a avaliação que professores fazem a respeito da formação dos docentes e da contribuição dos livros didáticos utilizados para o desenvolvimento do componente curricular Projeto de Vida. O problema orientador é: qual é a avaliação dos professores gaúchos a respeito do livro didático e da formação dos docentes que atuam no componente curricular Projeto de Vida?

METODOLOGIA

A pesquisa é um estudo de caso com dez escolas que fizeram parte do projeto piloto de implementação do novo ensino médio na rede estadual do Rio Grande do Sul, e é uma pesquisa básica, exploratória e de abordagem qualitativa-quantitativa. A coleta de dados foi realizada por meio da realização de grupos focais com professores do ensino médio gaúcho. Os grupos focais foram realizados de forma remota e contaram com a participação de 40 professores. Para a realização dos grupos focais, os professores foram organizados em quatro grupos de acordo com as áreas do conhecimento. Os encontros foram gravados e o conteúdo das interações foi transcrito literalmente. A fim de garantir o anonimato dos sujeitos e a organicidade da interação, optou-se pela utilização do gênero masculino e por um código de identificação composto por letras do alfabeto. Desse modo, os professores são identificados por uma letra do alfabeto.

A coleta, organização e análise dos dados está ordenada em torno das categorias: docência em componentes curriculares sem exigência de formação, docência no Projeto de Vida e livro didático de Projeto de Vida. Os excertos utilizados na apresentação e análise de dados são ilustrativos dos posicionamentos dos sujeitos participantes em relação ao tema abordado, no entanto, seguindo a metodologia dos grupos focais, não representam a totalidade dos sujeitos participantes. A sua relevância consiste na precisão e coerência com que elucidam um ponto de

vista significativo para a compreensão do problema de pesquisa. Ela foi definida a partir do referencial teórico e dos documentos que orientam e definem a organização do ensino médio a nível nacional e estadual. A pesquisa, faz parte de uma pesquisa mais ampla que vem sendo desenvolvida desde 2020, tem aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE nº. 48056221.2.0000.5342) e, portanto, segue os critérios legais e éticos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Um dos grandes desafios da implementação do NEM é a organização e as condições de trabalho docente. A grande notoriedade em relação ao componente curricular de Projeto de Vida está associada à defesa do NEM, por seus formuladores. No entanto, a inclusão de tal componente já se estendeu para o ensino fundamental. A pesquisa de Silva, Matos e Brito (2023) mostrou que, para dois docentes que atuam no ensino fundamental, os fatores considerados fundamentais para a docência no componente curricular de Projeto de Vida são: competências relacionais, amorosidade, experiência de autoconhecimento, reconstrução de seu projeto de vida, entusiasmo, engajamento pessoal, abertura para o diálogo, flexibilidade e que o êxito do trabalho está associado à capacidade de encantar os estudantes. Dentre os desafios identificados pelos docentes estão: o perfil docente, a interdisciplinaridade, a adesão da família e as condições para o aconselhamento. Além disso, a ausência de tais condições, compromete o atendimento das questões afetivas e psicológicas dos estudantes (Silva; Matos; Brito, 2023). Para os autores, tais desafios estão associados ao nível de engajamento dos docentes e às condições pedagógicas ofertadas pela escola para o desenvolvimento de um trabalho satisfatório. Concorde-se com esses desafios, contudo, percebe-se, também, certa dose de ingenuidade de voluntarismo pedagógico quando, por exemplo, se associa boa docência ao encantamento e capacidade de reconstruir o seu próprio projeto de vida.

O estudo de Santos (2023), apontou que no Mato Grosso, por exemplo, a formação dos professores para atuar na disciplina de Projeto de Vida se deu por meio de alguns cursos e de lives. Contudo, é destacada a necessidade de investimento em processos formativos mais consistentes para que a disciplina seja oferecida de modo satisfatório. Na escuta de cinquenta estudantes a respeito da vontade de dar continuidade aos estudos na disciplina de Projeto de Vida, a grande maioria dos estudantes manifestou que sim (80%); quando perguntados a respeito do que gostariam de estudar, os estudantes manifestaram os seguintes temas: convivência em sociedade (15), escolha profissional (19), formação pessoal (10), planejamento

de futuro (5) e planejamento pessoal (4). Assim, destaca-se a pseudoformação para os docentes e as expectativas dos estudantes quanto a sua formação.

A pesquisa de Borges (2023, p. 55) evidenciou que, na literatura brasileira, a relevância do Projeto de Vida para os adolescentes está associada: às interações familiares; à família e ao trabalho, vinculados à felicidade e bem-estar; às contribuições da escola; ao fato de que o contexto escolar e familiar contribui para a diferenciação dos projetos de vida; à vinculação entre projeto de vida e “superação de dificuldade econômicas e conquista financeira”. Além disso, a autora sintetiza duas tendências dos estudantes brasileiros: a felicidade ligada ao projeto de vida está articulada às relações sociais e à convivência; a percepção da escola como espaço-tempo de construção de um “futuro promissor”, apesar de a escola pouco representar quanto a “formação para a cidadania plena”. Ela destaca, também, a existência de “protótipos de intervenção”, ou seja, modelos que podem ser utilizados no contexto escolar. Desse modo, evidencia-se as relações familiares e escolares como salutares para o desenvolvimento do projeto de vida, assim como, a expectativa de um futuro melhor e felicidade.

Segundo a Seduc (Rio Grande Do Sul, 2024, p. 33), para atuar no componente curricular Projeto de Vida, a formação do professor poder ser em qualquer área do conhecimento, ou seja, não se exige formação específica para um componente curricular que é obrigatório nos três anos, que possui carga horária de dois períodos semanais, além das abordagens interdisciplinares, e que, em favor dele, diminui-se consideravelmente a presença dos componentes curriculares da formação geral (Rio Grande do Sul, 2021). Tal abordagem reflete uma opção e uma concepção voluntariosa a respeito da atuação docente, que se estende para outros componentes curriculares dos itinerários formativos, por exemplo, Profissões, Mundo do Trabalho e Vivências Juvenis.

Apesar de o docente não possuir formação específica, exige-se dele aprofundamento, postura, abertura, disposição, esforço e capacidade. Aqui, identifica-se uma contradição. Tais posturas não podem ser exigidas de um profissional que não tenha formação para tal, pois exercer a docência implica domínio do conteúdo, método e saberes especializados (área específica e pedagógica) e não se caracteriza pelo senso comum e espontaneísmo pedagógico (Fávero; Tonieto, 2010; Borges, 2023). O docente, dessa forma, precisa ter a capacidade de operar uma espécie de “milagre”, pois não tem formação específica, contudo, precisa especializar-se, aprofundar-se, problematizar, escutar, acolher, apoiar, dialogar e negociar. Tais exigências profissionais estão relacionadas às dimensões fundamentais da formação de qualquer profissional, que são os saberes especializados, já que se trata da dimensão epistemológica da formação e não de voluntarismo pedagógico ou somente da dimensão

comportamental/atitudinal, que está relacionada à história de vida do sujeito professor (Fávero; Tonieto, 2010) e, também, de seu projeto de vida (Borges, 2023).

Nesse sentido, as exigências quanto às questões científicas e atitudinais para um profissional sem formação específica são, no mínimo, descabidas e irresponsáveis, pois, além disso, há de se considerar as precárias condições de trabalho, os baixos salários, número de turmas, componentes curriculares e as escolas que os docentes atuam. Além disso, é preciso considerar os impactos de tal cenário na qualidade de vida dos docentes, ou seja, na sua saúde psíquica e física (Borges, 2023).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O alinhamento da proposta discursiva da reforma do ensino médio é cognoscível de todos, que é integralizar flexibilidade e diversidade curricular, liberdade de escolha e protagonismo estudantil nos contextos escolares. A disciplina de Projeto de Vida se incorpora ao currículo, em busca, por meio da tríade dimensional (pessoal, social e profissional), do desenvolvimento humano, cidadão e de emancipação, em que a escola é a mediadora desse processo. A proposta é a de que, por intermédio do componente curricular, seja propiciada a formação integral dos jovens, pautada em uma construção teórico-prática, aliando conhecimento a vivências concretas, “aproximando os estudantes do mundo real e facilitando suas escolhas” (Rio Grande do Sul, 2021, p. 59).

Nesse sentido, o Projeto de Vida, no território gaúcho, é uma estratégia para possibilitar o desenvolvimento de competências e habilidades, além de viabilizar o diálogo com diversos saberes, o que pode contribuir para as opções atreladas à vida pessoal e profissional dos jovens estudantes (Rio Grande do Sul, 2021). O RCGEM apresenta a tríade dimensional que o projeto de vida busca favorecer: pessoal, social e profissional. A primeira dimensão, voltada ao contexto individual, projeta um trabalho canalizado para o autoconhecimento, construção da identidade e autoestima, em suma, refere-se ao desenvolvimento pessoal ao considerar as potencialidades e fragilidades dos estudantes. A segunda propende para o âmbito das relações interpessoais e busca possibilitar espaços em que os jovens se reconheçam como cidadãos do mundo, de modo a compreender sua atuação e responsabilidade na sociedade. A terceira dimensão se inclina ao mundo do trabalho e se concentra no desenvolvimento dos saberes necessários para “construir um perfil profissional que atue e transforme a precarização do mercado de trabalho, com criatividade, com o uso das tecnologias, com protagonismo, com solidariedade e com a perspectiva de integralidade humana” (Rio Grande do Sul, 2021, p. 60).

Com a intenção de analisar a materialização da política no cotidiano escolar, esta seção buscará apresentar a percepção dos docentes e estudantes a respeito do material didático e da formação para a docência no componente curricular Projeto de Vida.

Aos docentes, perguntou-se a respeito de sua atuação em componentes curriculares em que não é exigida a formação específica, dentre eles o Projeto de Vida. Em suas manifestações, os professores revelam que a falta de preparação é perceptível pelos estudantes, bem como a necessidade de “virar-se”, já que falta material e apoio para organização das aulas. Revela-se, também, que os componentes como Projeto de Vida são usados para integralização da carga horária; que há a fragilidade das ementas e a repetição dos conteúdos versus a grande quantidade de períodos. Além disso, é revelada a importância da acolhida das angústias pessoais dos estudantes, mas também, a tendência na ausência de formação especializada de tal acolhida que fica dependente das inclinações pessoais dos docentes. Os dilemas e preocupações dos docentes estendem-se para além do Projeto de Vida, mas a preocupação com tal componente curricular é mais latente pela centralidade que assume no discurso em relação ao processo formativo dos jovens, das expectativas geradas e da sua expansão para o ensino fundamental. Se somente no Ensino Médio já se percebe a falta de formação docente, a ausência da sistematização de conhecimentos científicos e dificuldades metodológicas para a sua abordagem, sobreposição de conteúdos e abordagens, é de se imaginar que tal cenário, quando da ampliação para os demais níveis de ensino e do Ensino Médio em tempo integral, não é favorável ao trabalho docente e nem para a formação esperada para os jovens.

Outro tópico tratado nos grupos focais foi em relação ao material didático disponibilizado aos professores e estudantes. No que tange à percepção dos professores, a avaliação não é favorável, pois, em seus pareceres, os livros didáticos são confusos e desorganizados, de forma a prejudicar o trabalho docente do planejamento ao desenvolvido das aulas.

Além disso, os docentes apontam a falta de profundidade dos conteúdos a serem abordados, em que se apresentam os objetos do conhecimento de forma sintetizada ao passo que isso acarreta inconvenientes para a prática docente. A dificuldade se estende uma vez que os próprios profissionais identificam suas fragilidades frente às demandas postas pelo material e matriz do componente curricular, o que demonstra, inclusive, o fato de haver material insuficiente para uma quantidade substancial de períodos destinados, semanalmente, ao Projeto de Vida. Percebe-se, nessa linha, a situação inconveniente que os professores têm vivido, além de uma certa insegurança, por não terem domínio do conteúdo que precisa ser desenvolvido em



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

sala de aula no componente em questão. Esse cenário demonstra a vulnerabilidade em que os docentes se encontram e que pode contribuir para a precarização e o mal-estar docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatos dos sujeitos escolares (professores) denunciam um perceptível paradoxo: de um lado, a obrigatoriedade curricular de um componente que contribua para a construção de um projeto de vida às juventudes; do outro, a falta de condições para uma operacionalização do componente curricular que englobe e viabilize o desenvolvimento pessoal, social e profissional, pautado em conhecimentos específicos e garantidos pela atuação de profissionais qualificados para essa ação.

A culpabilização, de modo geral, dos professores acerca do “fracasso escolar”, por vezes, não prognostica as atenuações presentes nos contextos de trabalho educacional, assim como não pondera as inúmeras possibilidades e nuances quando se desenvolve individualidade, coletividade e os desejos de outros sujeitos, em especial as juventudes. Não é trabalho fácil e para que seja eficiente, necessita-se de muito mais do que vontade de ensinar por parte dos professores e anseio em aprender por parte dos estudantes. É preciso de políticas públicas educacionais que compreendam as individualidades contextuais e que propiciem a segurança de uma educação de qualidade para todos, com estrutura básica, professores e materiais qualificados. Não basta apresentar propagandas defensoras de autonomia e protagonismo juvenil quando as contradições e impasses são denunciadas pelos próprios sujeitos escolares.

A educação, representada pelas instituições de ensino e profissionais atuantes, deve ser e possibilitar oportunidades de desenvolvimento aos jovens, para que eles possam construir seus projetos de vida dentro de processos institucionais gradativos, coesos e coerentes. Contudo, ela tem percorrido o caminho inverso ao colaborar para o enfraquecimento do desenvolvimento pessoal, coletivo, cognitivo e, até mesmo, profissional, o que acarreta o crescimento das desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS

BORGES, Anna Karolina Santoro. **Projetos de vida no contexto educacional público: Concepções de professores e estudantes.** Tese (Doutorado) — Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2023. Disponível em: <http://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/16818>. Acesso em: 22 abr. 2023.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

FAVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. **Educar o educador**: reflexões sobre a formação docente. Campinas: Mercado de letras, 2010.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho**: Ensino Médio. Secretaria de Estado da Educação: Porto Alegre, 2021. Disponível em:

<https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202111/24135335-referencial-curricular-gaucha-em.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. SEDUC/RS (Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul). **Itinerários formativos**: componentes obrigatórios, 2024. Disponível em:

<https://ensinomediogaucha.educacao.rs.gov.br/>. Acesso em: 16 jun. 23.

SANTOS, Milaine Fernandes. Projeto de vida: O que estudantes do ensino médio de Cáceres, Mato Grosso, Brasil pensam sobre isso? Life project and the high school. **Journal of Education Science and Health**, v. 3, n. 2, p. 1–8, abr./jun. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.52832/jesh.v3i2.195>. Acesso em: 22 abr. 2023.

SILVA, Gidalti Guedes da; MATOS, Helen Carla Santos; BRITO, Renato de Oliveira. Projeto De Vida No Ensino Fundamental: Desafios De Implementação. **Educação em Foco**, v. 28, n. 1, p. e28005-e28005, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ujf.br/index.php/edufoco/article/view/38783>. Acesso em: 22 abr. 2023.

FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA POSSIBILIDADE DE AUTOFORMAÇÃO DOCENTE

Carine Marcon - UPF
Tainá Deffaci Corassa - UFFS/Campus Erechim

RESUMO

O presente escrito tem como temática principal a formação continuada de professores e seu papel fundamental na construção docente. Atrelado a isso, apresentamos como uma possibilidade metodológica a pesquisa-formação como aliada ao processo de autoformação docente. Os resultados encontrados apontam que essa condução metodológica permite o exercício da autoformação enquanto um olhar crítico sobre si e sobre os espaços que o sujeito ocupa; consequentemente conduzindo o sujeito ao processo de documentação de reflexões e práticas, para ao fim elaborar possibilidades práticas para o desenvolvimento de objetivos coletivos. Para isso, o referencial teórico utilizado fundamentou-se, principalmente, em dois autores: Josso (2004) e Freire (1976, 1979 e 1996).

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores, Pesquisa-formação, Autoformação.

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores desempenha um papel fundamental na constituição profissional desses sujeitos; principalmente, quando essa assume o papel de potenciação da continuidade do percurso autoformativo de professoras e professores. Elaborar práticas de formação continuada, ao encontro de uma experiência formativa omnilateral, requer considerar uma relação praxiológica entre formador-coordenador pedagógico, professor e saberes. Essa relação pode possibilitar ao educador, o que Morin (2011) chama de princípio de incerteza cérebro-mental, através dela, os sujeitos são capazes de confrontar, traduzir e reconstruir todos seus conhecimentos.

Nesse sentido, cabe ressaltar que, uma formação continuada que busque fomentar o desenvolvimento da autoformação docente, pode nascer de práticas conduzidas pelo viés da pesquisa-formação em movimentos coletivos e dialógicos. Conforme Josso (2004), a estrutura dessas práticas, enquanto uma metodologia, precisa considerar pelo menos quatro momentos distintos e complementares, sendo eles: I. apresentação da proposta e informação necessárias; II. negociação; III. momentos dialógicos; IV. análise das narrativas escritas. Essa perspectiva formativa provoca os sujeitos envolvidos à análise de suas práticas e experiências a luz de teorias que podem apontar caminhos, estratégias e soluções ao cotidiano escolar.

Em vista disso, o presente escrito, busca apresentar a estrutura e os direcionamentos possíveis de práticas de formação continuada de professores, desenvolvidas ao encontro da perspectiva de uma pesquisa-formação; cujo objetivo principal é conduzir momentos que fomentem o desenvolvimento da autoformação docente. Considerando a relevância da temática, uma vez que, estruturar e conduzir processos de formação continuada de professores requer estabelecer um vínculo entre teoria e prática, ao encontro do que saber, por que saber e como fazer/constituir o saber.

Há, portanto, um lugar na formação continuada que provoca a incerteza, e essas conduzem aos questionamentos. É preciso tomar consciência para ler, interpretar e conduzir a realidade do cotidiano escolar; não procurando culpados ou inocentes, mas percebendo e compreendendo a incerteza do real. Morin (2011, p. 74) diz “nossa realidade não é outra senão nossa ideia de realidade”; cabe a formação continuada, empreender subsídios para tornar essas reflexões possíveis, e através delas, provocar a aposta das escolhas em nome da ação.

A autoformação, na perspectiva metodológica da pesquisa-formação, proporciona aos sujeitos envolvidos a ação-reflexão-ação de sua prática docente; dando luz a um profissional da educação pela pesquisa (Demo, 2000). Os resultados dessas práticas, ressaltam e valorizam a competência profissional dos professores e professoras; conduzindo para que percebam a pesquisa como uma fonte indispensável para pensar a vida cotidiana da escola em seus desafios pedagógicos, políticos, econômicos, sociais e culturais.

METODOLOGIA

A O aporte teórico instituído, para a construção de práticas de formação continuada de professores, pelo viés da pesquisa-formação, traz como fundamentação a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (Brasil, 1996), em seus artigos 61, 62, 67 e 87 que estabelecem:

- 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.

Mediante esses preceitos básicos, instituem-se os critérios fundamentais para as práticas de formação continuada que buscam uma metodologia de pesquisa-formação. Conforme Josso (2004, p. 113), esse perfil de formação se institui por “uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer”. Isso significa, que essa prática fundamenta um percurso autoformativo e mobilizador, em esferas individuais e também coletivas.

Para que essa lógica seja instituída, a formação precisa se estabelecer em práticas que possibilitem uma relação de *ação-reflexão-ação* (Copatti; Moreira, 2016); o que significa compreender a própria prática docente, pelo viés da autorreflexão. Esse exercício precisa ser pensado através de teorias (principalmente retomando um estudo acerca dos clássicos), relacionando as mesmas a partir das vivências do cotidiano dos professores e professoras; um movimento que é possível através das narrativas orais e escritas dos sujeitos envolvidos. Essa estrutura metodológica de trabalho, conforme Josso (2004, p. 185 -186)

[...] inscreve-se na corrente das metodologias hermenêuticas de pesquisa, que estabelecem a construção de um saber compreensivo sobre o trabalho de interpretação intersubjetiva de um material linguístico, evocando a interioridade dos atores ou, mais precisamente ainda, a vida deste mundo interior por meio das representações, das ideias, dos sentimentos, das emoções, do imaginário, dos valores, dos projetos e das buscas que o constituem e o animam.

Nesse contexto, a formação é conduzida pelo processo de tomada de consciência, uma leitura do sujeito acerca do próprio espaço que ocupa. Todos e todas são partes fundamentais do processo formativo continuado, compondo uma tríade entre formador-coordenador pedagógico, professor e saberes. Esse processo de autorreflexão individual e coletiva, corresponde a uma concepção acerca da inconclusão do ser humano, nas palavras de Freire (1996, p. 64) “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente”.

Dessa forma, professores e professoras são provocados a pensar sobre os acontecimentos de suas práticas, das vivências coletivas, dos processos políticos e pedagógicos. Pensar, registrar e agir em um ciclo inconcluso, mas que se destaca pelo permanente processo dialético de estudos, discussões, apontamentos e estruturação de ações, afinal “é também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança” (Freire, 1996, p. 64).

Para que as experiências narradas se tornem um processo formativo e autoformativo, reflexivo e autorreflexivo, é necessário construir uma estrutura metodológica. Dentro pontos estabelecidos por Josso (2004), uma estrutura adequada e coerente de formação continuada deve ser constituída por:

I. *Apresentação da proposta e informações necessárias*: trata-se de tornar público (para os sujeitos envolvidos) a estrutura, bibliografias, práticas, objetivos e percursos formativos que eles e elas viverão. Torna-se fundamental diferenciar formação continuada de treinamento, esse é um critério básico para estabelecer a negociação. O treinamento aponta para receitas (respostas prontas) e a formação para a problematização, e caminhos possíveis para a prática docente (ação, decisão, reflexão e apostas).

II. *Negociação*: é preciso que cada sujeito se sinta parte do processo formativo, estabelecendo com o grupo os anseios coletivos e individuais. É nesse processo que o grupo se sente parte da construção e da consolidação da formação continuada. Aqui também é possível estabelecer novos objetivos de estudo ao encontro das necessidades do grupo, construindo um contrato pedagógico.

III. *Momentos dialógicos*: essa etapa é constituída pelas narrativas orais. É tamanha a sua importância, que esse espaço pode ser conectado com a pedagogia de Paulo Freire a partir do termo *dizer a sua palavra*. Bastos (2017, p. 128) explica que para Freire “[...] não há palavra verdadeira que não seja práxis, em especial no âmbito da educação dialógica. [...] dizer a palavra no âmbito da escolarização requer docência investigativa”.

IV. *Análise das narrativas escritas*: tão importante quanto o processo de narrativas orais, é o processo das narrativas escritas e a análise das mesmas entre os pares. O processo de escrita requer reflexão e um cuidado epistemológico; configurando um processo de documentação pedagógica.

Uma análise integrativa dessas ações, aponta para o corpo docente como uma comunidade de aprendizagem capaz de refletir criticamente sobre sua trajetória e para seus anseios. Quem, melhor que os coordenadores(as) pedagógicos(as) e os(as) professores(as), para pensar criticamente sua realidade institucional e pedagógica? Entretanto, é preciso construir essa cultura, essa possibilidade pedagógica e formativa, criando um ambiente seguro e acolhedor, e conforme Certeau (2018, p. 31), olhando para o cotidiano como

[...] aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

nós mesmos, quase em retirada, às vezes velados. [...]. É um mundo que amamos profundamente, memória olfativa, memória dos lugares da infância, memória do corpo, dos gestos da infância, dos prazeres.

Por fim, cabe salientar que a construção de uma formação continuada de professores, em uma perspectiva metodológica de pesquisa-formação, permite construir sentidos pelo cotidiano, desconfigurando com o habitual e estranhando o que é naturalizado. A natureza da pesquisa-formação enquanto metodologia para a formação continuada de professores não é excluir a teoria, mas utilizar a mesma como fonte para problematizar o cotidiano. Conforme Esteban (2003), é um movimento que a compreensão acerca da realidade, através de processos de intervenção construídos pelos próprios sujeitos que investigam sua realidade.

REFERENCIAL TEÓRICO

O processo de formação continuada de professores requer que os sujeitos envolvidos possam abrir-se ao novo; mas, ao mesmo tempo, reconhecendo as trajetórias que os trouxeram até o presente momento. É, também, falar sobre colaboração, observação, registro e análise; compartilhando a possibilidade de ir, aos poucos, construindo um repertório de memórias coletivas enfrentando as incertezas das ações. Esse movimento, conforme Morin (2017), possibilita a consciência de uma aposta, afinal, em um campo no qual não existem receitas, é necessário construir apostas conscientes.

Forster (2017, p. 143) explica que para Freire, “a (re)educação do educador constitui um dos eixos fundantes do discurso político-pedagógico freiriano. Sua preocupação central é com a formação profissional e com o compromisso sociopolítico desse educador”. Nesse sentido, a formação de professores precisa ultrapassar os limites da transferência de técnicas, do preenchimento de lacunas e da esfera motivacional.

Compreender a amplitude da formação continuada de professores, construída pelo viés da pesquisa-formação, é perceber que essa se constitui de forma contínua e permanente. Nesse processo, todos e todas são integrantes fundamentais do processo, ao encontro de Larrosa (2002, p. 137) que diz “uma pessoa que não é capaz de se pôr à escuta cancelou seu potencial de formação e de trans-formação”. Assim sendo, nesse contexto, percebe-se uma preocupação que zela pela vivência respeitosa e comprometiva do corpo docente; compreendendo sua própria prática e exercendo a escuta atenta para o outro.

Avançando nas discussões, a autorformação vem ao encontro da pesquisa-formação, uma vez que, conforme Josso (2004, p. 113) é “uma experiência a ser elaborada para que quem



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer”. Assim sendo, cada sujeito, busca compreender os contextos, problematizar interferências e avançar para soluções colaborativas; uma formação participativa, multidimensional e holística.

A construção de narrativas possibilita, dentro da pesquisa-formação, um movimento que segundo Josso (2008. p. 27), permite “[...] uma mediação de conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre seus diferentes registros de expressão e de representações de si”. Nesse sentido nasce a autoformação, um movimento de consciência de si e de sua função social no espaço escolar; porém é preciso ter clareza que, conforme Freire (1979, p. 26) “a tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência”.

Ouvir as próprias narrativas traz ao sujeito sua reconstituição história, seu processo aprendente, seus traumas e suas memórias afetivas. É por meio delas, e entrelaçadas com as teorias, que os sujeitos podem pensar e repensar os espaços, tempos, currículos e políticas educacionais. Conforme Tardif (2009) o saber e o fazer docente também são resultados das experiências e narrativas de cada sujeito. Tão logo, todo esse processo, resulta em uma projeção/transformação e as narrativas escritas exprimem um ato metacognitivo, assim sendo

os textos e discursos elaborados e compartilhados pelos sujeitos cotidianos da pesquisa precisam ser pensados não como citações e/ou exemplos dos discursos dos autores/autoras que estudamos nas academias, mas como discursos tão necessários, legítimos e importantes quanto estes [...]. Não se trata de usar fragmentos, trechos das falas desses sujeitos como ilustrações dos nossos discursos, assim como fazemos com os discursos dos teóricos legitimados pela academia. Trata-se de entender que também, aqueles que vivem, de fato esses cotidianos são os legítimos autores/autoras dos discursos “com”os cotidianos (Ferraço, 2003, p. 168).

Por fim, é possível visualizar e compreender a formação continuada, mediada pela metodologia de pesquisa-formação, como um processo colaborativo, dialógico e reflexivo. Um movimento que impulsiona a autoformação, uma vez que permite um lugar de protagonismo aos sujeitos envolvidos. Esses sujeitos, mobilizados por um movimento de conscientização, são impulsionados para uma construção de alternativas, projeção de ações, decisões e apostas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No que tange aos processos de resultados, mediatizados por uma linha de trabalho fundamentada em práticas de pesquisa-formação, temos pelo menos três pontos que merecem destaque: I. a autoformação; II. documentação e III. construções coletivas. A autoformação possibilita um olhar crítico sobre si e sobre os espaços que o sujeito ocupa, enquanto a documentação nasce da percepção das narrativas escritas de forma individual e coletiva; possibilitando, ao final, construções coletivas de ações.

A autoformação nasce da autoreflexão mediatizada por uma base de estudos. É um olhar que advém em um primeiro momento das narrativas orais, que aos poucos vai se constituindo e ganhando outras dimensões através de teorias fundamentais pertinente as ciências da educação. O professor e a professora, exercitam seu olhar sobre si e suas práticas, compreendendo-se também como um discente, em processo contínuo de aprendizagem. Nas palavras de Freire (1996, p. 36 e 106) “a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência. A prática docente que não há sem a discente é uma prática inteira. O ensino de conteúdos implica o testemunho ético do professor”.

É preciso olhar para si mesmo, olhar para tudo aquilo que se faz e perceber isso de forma crítica. Esse processo precisa ser orientado por uma base epistemológica coerente, uma vez que permite pensar os desafios da intencionalidade pedagógica e seus resultados. O professor e a professora precisam ler suas próprias práticas, e também, fazer esse exercício de troca com seus pares. E, o exercício de autoformação permite e condiciona esse processo através da formação continuada de professores, construída em uma metodologia de pesquisa-formação.

Essa prática de formação também resultada em processos de documentação pedagógica. Documentar é assumir a função de sujeito de sua história junto aos espaços formativos. É um exercício de construção de repertórios, no qual cada sujeito assume suas responsabilidades e acordos. A escrita assume o papel fundamental da divulgação e torna possível a reflexão e a observação orientada; mediante as palavras documentadas, as práticas ganham sentido ao longo do processo, permitindo novas análises e um *continuum* para as formações continuadas e a autoreflexão.

O terceiro e último resultado que apresentamos são as construções coletivas. Diante da análise das narrativas orais e escritas, o grupo pode pensar e apostar em ações ao encontro de suas realidades. Primeiramente se exercita o diagnóstico, para posteriormente pensar em ações ao encontro dos achados primários. Nas palavras de Freire (1976, p. 49) esse é o produto cultural e o conhecimento, por onde na “unidade dialética entre a teoria e a prática, ação e reflexão, subjetividade e objetividade, vai sendo compreendida em termos corretos na análise daquela



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

relação antes referida”. É o grupo, de forma coletiva que assume as significações da realidade, para transformá-la.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim e ao cabo, o que temos a partir dessas reflexões é um exercício potente sobre a realidade objetiva dos espaços escolares pelo olhar de seus sujeitos: os coordenadores(as) e professores(as). Uma perspectiva de formação continuada de professores que tece, mediante às narrativas orais e escritas dos próprios sujeitos envolvidos, a leitura e interpretação do contexto teórico e do contexto da realidade social, em um exercício de metacognição.

Nesse sentido, o trabalho desenvolvido através de uma formação continuada de professores, em uma metodologia de pesquisa-formação, permite a autoformação uma vez que cada sujeito, em um primeiro momento, produz um exercício crítico sobre si mesmo; por onde pensa a sua própria prática para depois, poder transformá-la. Um movimento que parte da esfera individual para a chegar até a esfera coletiva; um olhar analítico para si que permite tomar distância de sua percepção, para assim contruir uma leitura crítica da realidade. A maior compreensão do processo é olhar para a ciência e o conhecimento como algo inacabado e em constante mudança, mediatizados pelos anseios de seus sujeitos que criticamente fazem a leitura de suas realidade sociais.

Nesse sentido, essas práticas desenvolvem a possibilidade de cada sujeito compreender seu espaço e importância no contexto coletivo, dando a oportunidade de compreensão para a mudança que começa primeiramente em si (através da autoreflexão que gera a autoformação) e depois ganha fundamentação e propriedade para a dimensão coletiva. Nesse sentido, todo esse processo pode construir, nas palavras de Demo (2000) um profissional da educação pela pesquisa; um profissional consciente de seu inacabamento e atuante pelas transformações necessárias.

REFERÊNCIAS

BASTOS, F. P. Dizer a sua palavra. In: STRECK, D. R.; [et al]. **Dicionário Paulo Freire**. 3º ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 127-128.

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.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

CERTEAU, M. A invenção do cotidiano: Artes de fazer. 15. ed. Petrópolis: **Vozes**, 2008.

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.

DEMO, P. Educar pela pesquisa. Campinas: **Autores associados**. 2000.

ESTEBAN, Maria Teresa. Dilemas de uma pesquisadora com o cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: **DP&A**, 2003. p. 199-212.

FERRAÇO, C. E. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: **DP&A**, 2003. p. 157-175

FORSTER, M. M. S. Educador/Educando In: STRECK, D. R.; [et al]. **Dicionário Paulo Freire**. 3º ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p.143-144.

FREIRE, P. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 1976.

FREIRE, P. Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: **Cortez&Moraes**, 1979.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 1 ed. São Paulo: **Paz e Terra**, 1996.

LARROSA, J. Literatura, experiência e formação (uma entrevista de Jorge Larrosa a Alfredo Veiga-Neto). In: COSTA, M. V. (Org.). Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: **DP&A**, 2002. p. 133-164.

JOSSO, M. Experiências de Vida e Formação. São Paulo: **Cortez**, 2004.

TARDIF, M. A formação nos estabelecimentos escolares In: ENS, Romilda T.; VOSGERAU, Dilmeire S. R.; BEHRENS, Marilda A. (Org.). Trabalho do professor no espaço escolar. Curitiba: **Ed. PUC-PR**, 2009.