



PRÁTICA FORMATIVA: A DOCÊNCIA EM CONSTRUÇÃO, UMA BUSCA DA IDENTIDADE E PROFISSIONALIDADE DOCENTE¹

Training practice: the teaching under construction, a search for professionalism teaching identity

SANTOS, Julierme Antonio dos²
FERRAZ, Bruna Tarcília³

RESUMO

O Programa PNEM, política pública educacional destinada à formação dos professores, demonstrou ser de grande relevância para o desafio de fomentar a formação continuada. Procuramos analisar a concepção dos professores orientadores(as) de estudo sobre a política de formação continuada vivenciada no PNEM. Enfatizamos que apesar das dificuldades estruturais que marcam a educação no Brasil, houve uma avaliação positiva que destacam a qualidade e os resultados do programa. No qual se sobressai a mobilização da reflexividade crítica, a preocupação dos orientadores em melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Informações que corroboram com o objetivo desse texto de analisar o que pensam os professores que foram orientadores de estudo, sobre o programa e a necessidade da continuidade dos estudos. O PNEM se mostrou uma política importante para nossa investigação acerca dos sentidos atribuídos à formação continuada por parte dos professores. Assim concluímos que o programa se mostrou ser um momento importante para a formação continuada dos(as) orientadores(as) e contribuiu imensamente com o repensar da prática docente no Ensino Médio.

Palavras-chave: Política educacional. PNEM. Formação de professores.

ABSTRACT

ABSTRACT: The PNEM Program, a public educational policy for teacher education, has proved to be of great relevance to the challenge of fostering continuing education. We sought to analyze the conception of the teachers guiding study on the policy of continuing education experienced in PNEM. We emphasize that despite the structural difficulties that mark education in Brazil, there was a positive assessment that highlights the quality and results of the program. In which stands out the mobilization of critical reflexivity, the mentors' concern to improve the teaching and learning process. Information that corroborates the purpose of this text to analyze what the teachers who were study advisors think about the program and the need for further studies. PNEM has proved to be an important policy for our investigation of the meanings attributed to continuing education by teachers. Thus, we conclude that the program proved to be an important moment for the continued formation of mentors and contributed greatly to the rethinking of teaching practice in high school.

¹ Pesquisa realizada entre os anos de 2016 e 2018 como requisito de mestrado, apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação Culturas e Identidades – PPGEI, na linha de pesquisa 3-Políticas, Programas e Gestão de Processos Educativos e Culturais. Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE e Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ.

² Mestre em Educação, Culturas e Identidades – Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE / Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ. Possui graduação em Direito pela Faculdade Maurício de Nassau - Recife (2011) e graduação em Licenciatura Plena em História pela Universidade de Pernambuco (2005). Atualmente é professor ensino fundamental 2, médio e EJA - Secretária de Educação de Pernambuco. E-mail: juliermeantonio@hotmail.com.

³ Professora Adjunta 3 do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), do núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica. Mestre em Educação pela UFPE, 2006.2 pela linha de Pesquisa Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação, Coordenadora Pedagógica do Programa Formação Continuada de Professores/as e Prática Pedagógica: Ação/Reflexão/Ação. NEFOPP/DEd/UFRPE - Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica SEB/SECAD/SEESP/MEC. E-mail: bt1@hotmail.com.

Keywords: Educational policy. PNEM. Teacher training.

INTRODUÇÃO

Nosso texto parte do estudo sobre formação continuada de professores para o Ensino Médio, tendo como objeto empírico o Programa Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio - PNEM. Apresentamos nessas breves linhas uma percepção sobre o programa e a necessidade da continuidade dos estudos pelo profissional docente, tendo como norteador as falas dos professores que foram orientadores de estudo. A partir de uma pesquisa qualitativa, na perspectiva do ciclo de política e utilizando a análise de conteúdo, realizamos um estudo bibliográfico, documental e entrevistas.

Educação escolar é um campo peculiar na estrutura social. O educador atua com a construção da identidade social das pessoas, como também se constrói como docente, a partir do aprendizado na licenciatura, da interação com os alunos e colegas de profissão, na convivência no ambiente escolar, na interação com os pais e comunidade, na formação continuada, ou seja, como bem esclarece Paulo Freire: “a educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando” (FREIRE, 1989, p. 28).

O sujeito não nasce professor, se constrói como docente ao longo de sua vida. Por isso, acreditamos na relevância da identificação pessoal com a profissão. Quem escolhe a docência como carreira deve fazer com amor a mesma, construindo assim sua identidade de ser professor. Uma identidade na qual prevaleça o conceito de alteridade, saber que o outro é diferente, saber que cada aluno é diferente, procurar compreender essa diferença e procurar a melhor forma de mediar o conhecimento.

Nesse contexto, é imprescindível a constituição de uma identidade docente que fortaleça o conjunto da categoria na luta por melhores condições para a educação, que seja um professor que priorize a educação como ferramenta de mudança da sociedade, uma educação escolar que propicie aos educandos uma formação crítica e cidadã. Dessa forma, poderá questionar as estruturas que tendem a manter uma sociedade baseada nas desigualdades. Temos que falar da necessidade urgente em pensar o profissional professor como um sujeito político capaz de proporcionar aos seus educandos a consciência crítica do mundo que os rodeia (FREIRE, 2005, p. 41).

A DOCÊNCIA EM CONSTRUÇÃO, UMA BUSCA DA IDENTIDADE E PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Uma das mudanças na busca de um fortalecimento da identidade docente e de uma educação de qualidade se refere à formação de professores. Nas terras brasileiras só na metade do séc. XIX há uma tímida preocupação com a formação de professores, e só em 1932 surge a Escola de Professores, como aspiração dos escolanovistas de 1930. Ou seja, nossa luta por uma educação de qualidade é recente (SAVIANI, 2009). Compreender esse período recente da história da educação no Brasil é saber o quanto temos que avançar na construção de um profissional docente efetivamente político, que se posicione na linha de frente por uma educação crítica e reflexiva.

Dizemos isso por que, “Se o professor perde o significado do trabalho tanto para si próprio como para a sociedade, ele perde a identidade com sua profissão” (LIBÂNEO, 2008, p. 77). Por isso, é importante determinar quais competências devem ser atendidas

nesse processo. Afirmar que necessitamos fortalecer a identidade profissional é importante, mas identidade não é o único elemento da competência profissional. A identidade por si, não constitui a base de ser professor, há ainda a competência profissional e a profissionalidade, e só a partir desse tripé estaremos convictos de que a:

Possibilidade da escola se (re)afirmar como um espaço de referência social depende, essencialmente, da capacidade dos professores construírem uma verdadeira autonomia curricular, imprescindível para poderem perseguir melhores condições as finalidades educativas, construção essa que não pode dissociar-se de três componentes que consideramos basilares: a competência profissional, a identidade profissional e a profissionalidade docente. (MORGADO, 2011, p. 3)

O desenvolvimento desse profissional professor político nesta perspectiva apresentada por Morgado (2011), passa pela reflexão da sua prática formativa. Para tal, procuraremos evidenciar ao longo desse texto, a profissionalização do professor, a necessidade do mesmo estar em constante formação, de estar em um questionamento cuja principal finalidade é “a reflexão sobre a prática educacional (**reflexividade**) e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (**profissionalização docente**)” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015, p. 33, grifos nossos). Morgado (2011) aponta para a dimensão de que esse desenvolvimento profissional é um processo, cujo objetivo é fortalecer as competências, se iniciando na graduação e continuando ao longo da vida profissional:

Tratando-se de um processo que visa o desenvolvimento de competências profissionais, a profissionalização deve promover, em simultâneo, a apropriação de uma dada cultura profissional por parte dos formandos e favorecer a construção da sua identidade profissional, construção essa que irá prolongar-se ao longo da sua vida profissional (MORGADO, 2011, p. 796-797).

Melo (2007, p. 21) destaca que somente a formação não garante a existência do profissional professor, muito menos é a salvação da educação básica, mas ressalta que a profissionalização pensada na reflexão sobre a profissão docente é um dos elementos de mudança no quadro educacional brasileiro.

Apesar de todos saberem a importância da educação para o desenvolvimento do país, das melhorias que ela proporciona no quadro social do país, o que vivenciamos “é o excesso dos discursos que tende, apenas, a esconder a pobreza das políticas” (NÓVOA, 1999a, p. 4). Muitos governos adotam um discurso de propagar uma preocupação com a educação, afirmam que a mesma será considerada prioritária, mas na prática, muitos discursos terminam sem a concretização.

Desse modo, constitui-se um desafio viabilizar políticas que efetivamente atuem sobre os problemas estruturais da educação, que solucionem os problemas da falta de estrutura, salas de aula com números elevados de alunos, baixos salários para os profissionais em educação, desvalorização e desmotivação dos professores cujo resultado é o adoecimento dos professores. Precisamos de políticas que mudem consistentemente o quadro educacional brasileiro, considerando uma perspectiva de formação crítica dos alunos.

Essa busca por uma educação crítica-reflexiva é marcada por uma disputa de força entre grupos, alguns que defendem uma educação tradicional, outros que adotam uma postura neoliberal e aqueles que buscam uma educação libertadora. O certo é que há uma interação entre os mesmos, no qual, cada um, procura demarcar seu espaço. O

profissional em educação, tendo consciência que sua formação inicial e continuada é contextualizada no campo de disputa dos projetos políticos, terá mais clareza na distinção do que realmente é relevante nas políticas de formação inicial e continuada.

Compreendida essa percepção, que as políticas públicas são influenciadas por grupos, em uma relação de disputa, passamos para o conceito de profissionalização do professor, que segundo Libâneo:

Refere-se às condições ideais que venham a garantir o exercício profissional de qualidade. Essas condições são: formação inicial e formação continuada nas quais o professor aprende e desenvolve as competências, habilidades e atitudes profissionais; remuneração compatível com a natureza e as exigências da profissão; condições de trabalho (recursos físicos e materiais, ambiente e clima de trabalho, práticas de organização e gestão) (LIBÂNEO, 2008, p. 75).

Percebe-se que, nesse contexto, o termo qualidade é complexo, e se apresenta como uma questão a ser observada em conjunto com os problemas estruturais como citamos em linhas anteriores que insistem em prevalecer em nossos sistemas educacionais. Acreditamos que muitas dessas questões estruturais só poderão ser resolvidas quando efetivamente houver uma política de Estado, posicionando a educação como principal caminho de mudança do país. Por isso, reforçar a identidade profissional docente é fortalecer a construção de políticas que efetivamente coloquem a qualidade atrelada às condições apresentadas por Libâneo (2008), condições que somadas, definem o que é profissionalização do professor.

Por certo, na dinâmica entre propositura e materialização de políticas, tendo como marco a Constituição Federal de 1988, avançamos na construção de amparos legais na seara da educação, e muitos desses avanços se aproximam da perspectiva apresentada por Libâneo, a exemplo do PARECER CNE/CP Nº: 2/2015 (BRASIL, 2015), cujo trecho destacamos no início dessa seção⁴ Melo (2007) sobre a profissionalização do professor:

Considere-a como um movimento de conjunção de esforços, voltados para a construção de uma identidade profissional unitária que necessariamente deve ter como alicerce a articulação entre formação inicial e continuada e o exercício profissional regulado por um estatuto social e econômico (MELO, 2007, p. 18).

Ainda sobre a profissionalização, chama a atenção para as definições realizadas por Libâneo, apontando sentidos distintos para os termos profissionalidade, profissionalização e profissionalismo. De forma geral, profissionalidade é colocada como uma das condições e requisitos que fazem um sujeito ser professor. Envolve o “conhecimento, as habilidades, as atitudes” (LIBÂNEO, 2008, p. 75) necessárias para proporcionar a concretude do processo de ensino e aprendizagem. Já sobre a profissionalização, são situações ideais que possam garantir o exercício docente com qualidade, contemplam a formação inicial e continuada, remuneração adequada, boas condições de trabalho.

Profissionalismo se apresenta como condição subjetiva do indivíduo. Está atrelado ao “desempenho competente e compromissado dos deveres e responsabilidades que

⁴A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, p. 33).

constituem a especificidade de ser professor e ao comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas à prática profissional” (LIBÂNEO, 2008, p. 75).

Tais colocações apresentam-se deveras relevantes, pois compreender cada aspecto dos requisitos e condições necessárias para um professor, sem dúvida, facilita as análises das políticas públicas em educação, pois proporciona compreensão sobre as inúmeras variantes possíveis de análises. De certo, cabe refletir que as três categorias estão interligadas, a ausência de um dos elementos pode significar problemas para o processo de ensino e aprendizagem.

A partir de Libâneo (2008) esclarecemos a indissociabilidade dos conceitos apresentados acima. Definimos ser a profissionalidade um elemento central, pois trata da construção subjetiva e objetiva do professor. Nessa construção, essencial que se encontra na sustentação, também é profissionalização, pois um professor necessita de condições ideais de trabalho (local, salário, carreira, etc.). Permeado em um movimento constante de ida e volta pelo profissionalismo, que seja o comprometimento ético com a profissão.

Esse comportamento ético é relevante destacar, pois, quando tratamos de análises de políticas públicas de formação continuada de professores, esse aspecto ganha destaque. A política em questão vai depender do compromisso ético ou do profissionalismo do professor. O elemento do profissionalismo é determinante no PNEM, em razão desta política ser pensada para acontecer no chão da escola, facilitada por professores que compõem o quadro funcional da unidade, em conjunto com os demais professores da escola.

Nesse contexto, o profissionalismo do docente deve ser constante, ele deve compreender que o professor é o próprio sujeito de sua formação. Sem esta percepção bem definida, qualquer política, por mais elaborada ou adequada que seja, não conseguira atingir os objetivos pretendidos, pois o compromisso profissional do professor vai ser pequeno ou até inexistente. “Por isso, a construção e o fortalecimento da identidade profissional precisam fazer parte do currículo e das práticas de formação inicial e continuada” (LIBÂNEO, 2008, p. 77).

Partindo de uma redescoberta da identidade coletiva, redescobrimo a necessidade de atuarem mais em conjunto com seus pares, é possível encaminhar uma luta na busca de propostas eficazes e contínuas de formação docente. Um professor que não se identifica com a profissão, que não compreende a necessidade coletiva da categoria, que não assume seu papel político em favor de uma educação de qualidade, não estará sensível a receber propostas para repensar sua prática, não estará disposto a lutar por uma educação como direito subjetivo do cidadão, de caráter público e de excelente qualidade.

Essa busca da identidade profissional docente como elemento emancipador, como momento de ressignificação de sua prática, como momento de assumir uma luta política em prol da educação por parte do professor, repercute na questão de competência profissional, que seria a capacidade, condição do sujeito utilizar seus conhecimentos cognitivos, de mobilizar recursos da forma mais adequada possível para soluções de alguma demanda real. Como exemplo a seleção de conteúdo, a escolha do instrumento avaliativo, a condução e controle do tempo da aula ou mesmo a resposta a indagações dos alunos.

Libâneo correlaciona competência à utilização adequada, ponderada, eficaz dos saberes, “os conhecimentos teóricos e práticos requeridos para o exercício da profissão” (LIBÂNEO, 2008, p. 82). Vale destacar, que consideramos de extrema valia tais concepções, pois rebatem diretamente na qualidade e na facilitação das formações continuadas. Como bem aponta Libâneo (2008), profissionalização e competência devem estar juntas. Um professor competente é um bom profissional, e ser bom profissional é perceber a necessidade da formação continuada ser contínua ao longo da vida do professor.

Logicamente, temos inúmeros problemas que afetam o desempenho dos docentes. Um deles, como já mencionamos, é o processo de perda da identidade coletiva pelos professores, reflexo de um sistema educacional com estrutura no qual a partir dos anos noventa prevaleceu os ideais do neoliberalismo, e assim uma perspectiva de formação crítica foi deixada a margens em favor de uma formação tecnicista, formadora de mão-de-obra para o mercado.

Nessa perspectiva, a instituição escola foi tomada pelos princípios gerenciais dissipando em parte sua identidade de um local democrático, aberto à participação. Porém, como bem salienta Nóvoa (1999b), nos inúmeros discursos da educação, o professor é colocado como a figura central de desenvolvimento do país, quando na verdade o que prevalece na maior parte das práticas, são políticas infrutíferas, autoritárias, agravadas por problemas estruturais. O autor ainda sustenta que:

É impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores. Não estou a falar de mais um “programa de formação” a juntar a tantos outros que todos os dias são lançados. Quero dizer, sim, da necessidade de uma outra concepção, que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores ao longo dos diferentes ciclos da sua vida (NÓVOA, 1999b, p. 10).

Esta passagem de Nóvoa demonstra a importância das políticas de formação inicial e continuada. Nesse sentido, “é preciso romper com a lógica estatal da educação e com a imagem profissionalizante das escolas” (NÓVOA, 1999a, p. 23). Assim, se faz urgente buscar novos caminhos com o objetivo de proporcionar realmente um momento oportuno para os professores ressignificarem suas práticas. Todavia, não só ao Estado cabe a obrigação de repensar suas práticas. Ao professor se faz urgente refletir sobre suas ações.

Nesse sentido, abrimos espaço para a discussão acerca das práticas de formação docente e sua relação com a docência. Destacamos a importância da continuidade nos processos de formação docente como também elementos como o saber docente e a reflexividade crítica. Desse modo, elaboramos um momento para as reflexões sobre o que entendemos por processos de formação, sobre a importância do planejamento e prática pedagógica, refletindo sobre o que seria formar professores.

E nessa reflexão sobre o que é ser professor temos uma complexidade grande na análise que realizamos sobre o PNEM, questões históricas de desigualdades, a organização do programa, as legislações que abordam a formação continuada de professores, ou seja, a variedade de temas abordados é grande e comentamos um pouco sobre esses temas na continuidade do texto.

QUESTÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA FORMATIVA PARA A DOCÊNCIA CRÍTICA E REFLEXIVA NO ENSINO MÉDIO.

Nesta seção, temos como objetivo analisar o que dizem enquanto orientadores de estudo, os professores sobre a importância da prática pedagógica para a docência crítica e reflexiva no Ensino Médio. Partindo do nosso roteiro, abordamos questões da avaliação da participação dos professores, buscando situar em que medida a formação contribuiu para a docência dos professores em formação. Também fizemos uma análise do conceito de reflexividade com base nos escritos de Alarcão (2001), utilizamos a análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (1977), realizamos entrevistas e, a partir das falas, procurando evidenciar de que forma essa ideia subsidiaria a prática dos professores em formação e dos orientadores.

A fim de facilitar nossas análises, dividimos essa seção em dois momentos. O primeiro congrega as respostas que abordam as qualidades, as dificuldades e resultados do programa. No segundo momento, nos concentramos no conceito de reflexividade crítica, abordando o que os professores compreendem sobre, e como essa reflexividade se fez presente durante a existência do programa.

Qualidades, dificuldades e resultados

Ao longo de nossas análises, ficou evidente como o PNEM foi bem recebido e avaliado pelos professores. Essa mesma percepção, encontramos aqui, quando tratamos da prática formativa. Os números de respostas positivas em relação ao PNEM superam em grande quantidade os números das respostas negativas, como mostra nosso quadro nº 01.

Quadro 01- Questões sobre a importância da prática formativa para a docência crítica e reflexiva no Ensino Médio – qualidades, dificuldades e resultados

Nº referência do termo/ideia	Termos/ideias presentes nas falas dos professores	Quantidade de vezes que o termo/ideia se fez presente nas falas dos professores.	%
08	Reprodução pelos orientadores das práticas das formações nas escolas para os professores em formação. DIFICULDADE	02	3%
54	Dificuldade na relação/motivação/estímulo dos professores. DIFICULDADE	07	12%
64	Participação relativa dos professores nas formações. DIFICULDADE	03	5%
46	Descompromisso/acomodação/pouca participação dos professores. DIFICULDADE	06	11%
31	Satisfação dos professores em participar do PNEM. QUALIDADE	02	4%
45	Participação boa dos professores nas formações. QUALIDADE	08	14%
47	O PNEM promoveu melhorias na qualidade das aulas dos professores. RESULTADO	06	11%
48	O PNEM promoveu a reflexão sobre sua prática docente. RESULTADO	07	12%
49	O PNEM promoveu a reflexão sobre a prática dos professores em formação. RESULTADO	16	28%

Fonte: Santos (2018).

Como falamos anteriormente, a quantidade de respostas positivas ao programa supera muito as negativas. O percentual de respostas negativas alcançou 31%, já o percentual de respostas positivas alcançou 69% mais do que o dobro das respostas negativas. Esses dados positivos ficam ainda mais relevante quando compararmos os números de

questões, há 04 itens negativos contra 05 itens positivos, ou seja, uma diferença de apenas um item.

Sobre a questão das dificuldades em relação a prática formativa para a docência crítica, os professores apontaram em maior quantidade a dificuldade na relação/motivação/estímulo dos professores, com 12%, além do mais apontaram a participação relativa dos professores, com 5%. Afirmaram também o descompromisso/acomodação/pouca participação dos professores com 11% e finalizando as dificuldades apontaram a reprodução pelos orientadores das práticas das formações nas escolas para os professores em formação com 3%.

Analisando os itens das dificuldades, é possível perceber um traço comum. Todas guardam relação com as dificuldades estruturais que se encontra a educação, no qual podemos determinar que motivação é a palavra-chave. Como delineamos ao longo do texto, as dificuldades em ser professor são enormes, problemas da qualidade na formação inicial, baixa remuneração, estrutura precária nas escolas, violência no ambiente escolar são alguns dos problemas. Em contrapartida, há um aumento cada vez maior na responsabilização da escola e dos professores, no processo que conhecemos como descentralização. Essa relação das dificuldades durante o programa com os problemas estruturais na educação é perceptível na fala abaixo:

Eu acho que uma participação ainda pequena, né, as formações, porque infelizmente o professor anda muito desmotivado, essa é a realidade, né, o Brasil passa por um processo difícil, né, já vem passando um processo de mudança todo, e especialmente nesses últimos anos, aí, a gente vem sentido que, os professores estão desestimulado, desestimulados e, e, aí compromete né, essa participação deles (ANTÔNIO, 2017).

Outra questão relacionada às dificuldades é a própria construção de uma identidade profissional. Já abordamos o quanto é necessário e urgente o fortalecimento do “ser professor”. Assim, pensar na construção de um profissional da educação que compreenda bem a ideia de profissionalidade, profissionalização e profissionalismo, apresenta-se como demanda. E nesse processo, percebermos a importância dessa autoafirmação em ser docente para fortalecer a luta por uma educação pública de qualidade.

Nesta questão de fortalecer a identidade profissional docente o PNEM mesmo com suas limitações foi exitoso nesse ponto. Proporcionou aos professores um momento único de repensar suas práticas pedagógicas como mostra a fala abaixo:

Como já falei né, a, a participação aqui foi muito boa, muito boa mesmo, os professores, é, é, adoravam as formações, a evasão como falei, muito baixa, alguns colegas as vezes tinham alguma dificuldades no sábado, mas tinham, faziam questão de justificar antes o motivo da ausência, problema de saúde ou alguma outra coisa, então, é, é, e assim, contribuiu muito para a formação desses professores, inclusive pra mudança de comportamento de alguns colegas, algumas dinâmicas que nós trabalhamos, nós percebemos, que após essas dinâmicas, é, é, os professores mudaram o comportamento, que nós fazíamos questão de trazer além, como falei, além do livro, nos acrescentávamos mais alguma coisa, mais algumas dinâmicas, mas, meio descarrego do professor, e até terapia, posso até dizer, foi bem, foi bem legal, o professor teve essa mudança e quem ganha com isso é o aluno (JOÃO, 2017).

Sobre os itens positivos no PNEM, quando abordamos em relação à prática formativa para a docência crítica, os professores apontaram um percentual expressivo do resultado a promoção da reflexão sobre a prática dos professores que estavam em formação, um

percentual de 28%. Ou seja, segundo os professores orientadores, o programa foi capaz de fazer com que os professores cursistas refletissem sobre suas práticas:

A prática deles melhorou né, a questão da, do relacionamento interpessoal com os estudantes também melhorou, eles, é conseguiram é, construir projetos que deram assim voz ao estudante, eles fizeram trabalhos de escuta do estudante, que eles, é, achavam até das aulas deles, então, foi uma avaliação muito boa, eles, tiveram essa, essa questão dessa mudança de, de postura, que eu acho que é importante (JAQUELINE, 2017).

Além de afirmarem que os professores refletiram sobre suas práticas, os orientadores afirmaram que houve uma boa participação dos docentes nas formações com 14% e também uma satisfação dos professores sem participar do programa com 4% das respostas. Ou seja, segundo os orientadores os professores cursistas tiveram boa participação e assiduidade nas formações como mostra as falas abaixo:

No conhecimento, na reflexão para melhoria do ensino, no refazer do planejamento, do currículo e daquilo que a gente coloca como plano de aula, né, ou no plano de aula, que cada um pode repensar sua prática, sua metodologia, pode repensar, repensar também sobre si, seu papel na educação, seu objetivo na sala de aula, que objetivo quer alcançar, despertou também um outro olhar para o aluno, para o estudante, nós pudemos discutir e discutimos, é, o nosso aluno, né, o protagonista do processo e isso fez com que o grupo fizesse uma avaliação madura de que aluno nós temos e como nós devemos melhorar a relação com eles (JUCELENE, 2017).

A prática deles melhorou né, a questão da, do relacionamento interpessoal com os estudantes também melhorou, eles, é conseguiram é, construir projetos que deram assim voz ao estudante, eles fizeram trabalhos de escuta do estudante, que eles, é, achavam até das aulas deles, então, foi uma avaliação muito boa, eles, tiveram essa, essa questão dessa mudança de, de postura (JAQUELINE, 2017).

Em relação aos orientadores se avaliarem, 12% afirmaram que o PNEM promoveu a reflexão de suas práticas pedagógicas, além desse dado, quando perguntado se a experiência formativa permitiu aos orientadores uma reflexão de suas práticas, 23% afirmaram que sim. Ou seja, houve um repensar pelos orientadores de suas práticas, como mostra as falas abaixo:

Eu acho que foi boa, é, aprendi bastante né, com, com, principalmente essa visão de Ensino Médio né, que muitas vezes a gente não vê ou não via como o aluno protagonista e depois dessa, dessa formação continuada eu acho que a minha visão de, de, de educador e de, em relação ao Ensino Médio mudou bastante, acho que ficou mais enriquecida (JUCILEIDE, 2017).

De uma certa forma sim, né, porque a prática precisa ser renovada e essas formações reflexivas e críticas fazem a gente repensar, a, a, nosso dia a dia na sala de aula, tudo mais, então, assim, sempre é muito bom, muito positivo, precisa um aprofundamento e ter continuidade, ter que ser uma coisa constante esse aprofundamento, não pode ser um pacto e parou, não pode ser só ai né (ANTÔNIO, 2017).

A partir das falas dos professores podemos afirmar que, se os professores cursistas tiveram uma assiduidade e uma satisfação em participar do PNEM, foram influenciados pelas informações e debates que acompanhavam o programa. Essa percepção de mudanças que mencionamos está atrelada a nossa próxima seção. Nela, vamos analisar, o conceito de reflexividade, a partir das falas dos professores.

Reflexividade crítica

Em nossa seção 4.1.1, analisamos os elementos que influenciam a prática docente: o saber docente e a reflexividade crítica, nela abordamos a emergência de pensar em uma docência crítica reflexiva, compreendendo que processo de melhoria da prática pedagógica deve começar da reflexão sobre a sua prática, no que chamamos de ação-reflexão-ação (FREIRE, 2002; ZAICHNER, 2008). Em nosso roteiro, estabelecemos questões sobre o tema, o que proporcionou elaborar um quadro nº 02, que se encontra abaixo, facilitando assim as análises.

Quadro 02- Questões sobre a importância da prática formativa para a docência crítica e reflexiva no Ensino Médio – reflexividade crítica.

Nº referência do termo/ideia	Termos/ideias presentes nas falas dos professores	Quantidade de vezes que o termo/ideia se fez presente nas falas dos professores.	%
50	A prática crítica-reflexiva como ação-reflexão-ação.	06	14%
51	Os conteúdos subsidiaram a prática reflexiva do professor.	08	18%
52	Os conteúdos não subsidiaram a prática reflexiva do professor.	03	7%
53	A experiência formativa levou a reflexividade.	10	23%
65	Prática crítica-reflexiva como auto avaliação.	02	4%
66	Prática acrítica-reflexiva como reflexão de questões/vivências relacionadas aos conteúdos na sala de aula.	01	2%
67	Os conteúdos subsidiaram a prática reflexiva de alguns professores e de outros não.	02	4%
68	A prática de formação no PNEM contribuiu para uma docência crítica-reflexiva.	10	23%
69	A prática de formação no PNEM contribuiu em parte dos professores para uma docência crítica-reflexiva.	02	5%

Fonte: Santos (2018)

A questão principal quando analisamos a ideia da reflexividade é necessidade que tem os professores de compreender que são sujeitos de sua formação. Ou seja, deve partir do profissional docente o interesse/necessidade/obrigação de refletir sobre sua prática pedagógica, essa reflexão deve partir da ideia da ação-reflexão-ação. Esta reflexão deve levar em consideração as características do processo de educar.

A necessidade de repensar as relações pessoais em constante mudanças na contemporaneidade, deve levar em consideração também a rapidez com que as informações são repassadas, no mundo cada dia mais virtual, nas novas formas de abordar conteúdos, as novas obrigações da escola adquiridas pelo processo de descentralização. Resumindo, a escola é um mundo dinâmico onde a mudança deve ser constante.

Analisando os dados a partir do quadro nº 02 é possível perceber que os professores têm a compreensão da ideia da reflexividade crítica, tanto que quando perguntado o que os eles entendiam como prática crítica-reflexiva afirmaram ser a ação-reflexão-ação, o que alcançou um percentual de 14% no bloco de resposta:

Prática crítica-reflexiva, eu acho que tudo, que toda prática que você faz, você deve refletir sobre ela né, é aquela história né, de Paulo Freire, ação-reflexão-ação né, você vai, você vai, antes você reflete, depois você vai refletir também, então essa reflexão de haver tanto antes, durante e depois de suas práticas (JUCILEIDE, 2017).

Indo mais além, compreendendo que, quando os professores falam que a experiência formativa levou a reflexividade e que a prática de formação no PNEM contribuiu para uma docência crítica-reflexiva respondem a partir da compreensão que tem sobre reflexividade. O percentual da compreensão dos professores sobre o que reflexividade crítica aumenta mais, já que para ambos itens houve dez citações e ambos alcançaram cada, um percentual de 23%. Como mostra a fala abaixo:

Ponto positivo, eu acho que a reflexões que a gente faz né, em relação as nossas ações, então é um momento de refletir pra gente conseguir fazer novamente novas ações né, motivados agora pelas reflexões (LETÍCIA, 2017).

Então, analisando o Quadro nº 02, entendendo que os professores ao responder tinham conhecimento do que é reflexividade, concluímos que os docentes sabem da ideia geral do conceito, o princípio de refletir sua ação pedagógica, em um movimento de ação-reflexão-ação (ZEICHNER, 2008), (FREIRE, 2002), (LIBÂNEO, 2008). Podemos afirmar que dentro dos objetivos do nosso estudo, os professores têm a percepção do PNEM como mudança, como um caminho de construção de uma reflexividade crítica. É o que podemos observar nas falas abaixo:

Sim, sim, com certeza é, eu acredito que é, o pacto foi importante e contribuiu não só pra mim como os demais colegas sobre essa reflexão do dia-a-dia na sala de aula e nossas experiências como educador é, em transmitir conhecimento para o aluno e construção do conhecimento também, acredito que sim (IAGO, 2017).

Um outro aspecto observado a partir dos dados é em relação aos conteúdos, o PNEM foi um curso que privilegiou “a articulação entre teoria e a prática no processo de formação docente, fundado no domínio de conhecimentos científicos e didáticos” (PACTO, 2014, p. 5). E por isso seus cadernos possuem um conteúdo didático e também atividades práticas. Essa característica de ter um caderno para estudo foi referendada pelos professores como positivo, e justamente os conteúdos presentes nesses cadernos possibilitou um repensar de sua prática, como mostra a fala abaixo:

Vê só, quando eu penso no pacto, eu penso que, a formação veio pra, a gente ter uma noção, é, de como é importante a avaliação, a auto avaliação, porque, eu lembro que, no meu grupo funcionava dessa forma, a gente quando começava lê os cadernos, os professores começaram a, a, a se, a se olhar e vê o, é, realmente eu me enquadro dentro dessa proposta? Então era, era algo que fazia com que houvesse uma reflexão, então era, uma formação continuada que trazia uma auto avaliação, uma reflexão, não uma coisa longe (JAQUELINE, 2017).

Essa relação dos conteúdos dos cadernos proporcionando uma ação reflexiva fica evidente quando observamos o quadro 2, onde 18% afirmam que os conteúdos subsidiaram a prática reflexiva do professor, acrescidos do percentual onde afirmam que os conteúdos subsidiaram a prática de alguns professores com 4%. Ou seja, de certo modo, segundo os orientadores os cadernos foram fundamentais no propósito de incentivar uma ação reflexiva docente.

Quando analisamos na perspectiva do orientador, 23% afirmaram que a experiência formativa, incluindo os conteúdos, levou a reflexividade. E em apenas 7% foi dito que os conteúdos não subsidiaram a prática reflexiva dos professores, como mostra as falas abaixo:

Sim, levou sim, porque depois que você começa a pensar mais a sua prática didática, você começa a melhorar lá né, você não quer mais ser aquela coisa feijão com arroz, quer sempre diversificar e depois que a gente aprende, a gente acho que não volta mais né, é como, a mente se amplia e não quer voltar mais pro tamanho da situação anterior, eu acho que é mais ou menos isso (JUCILEIDE, 2017).

Outra observação que podemos destacar é que as falas remetem muito ao dia-a-dia do docente, a necessidade de mudar dentro da sala de aula, de mudar o cotidiano da escola que se encontra distante da realidade do aluno. Há uma preocupação dos orientadores em melhorar o processo de ensino e aprendizagem, da avaliação, como também da conduta profissional, como mostra as falas abaixo:

Levou sim, levou sim, [...] como já disse antes, essa reflexão não era apenas para o professor que estava em sala de aula, era para todos nós, qualquer que fosse a função no nosso papel para a educação, então nós tínhamos esse papel, o papel de primeiros nós avaliarmos, pra depois a gente avaliar o outro, então, essa contribuição fez melhorar, né, naquilo que nós propunha comumente pra gente que era orientador (JUCELENE, 2017).

Sim, levou, levou e assim, eu lembro até de um, um caderno que nós estudamos sobre avaliação, e assim, o grande xis da questão é avaliação padronizada né, se dá uma avaliação e não se observa os níveis que cada um estar, não sei levar em conta, então eu lembro de um caderno que trazia uma figura que, que eles riram na hora mas se, se perceberam, é, eu não sei, eu não lembro bem da imagem, mas era pedir algo pra um animalzinho fazer, algo que era impossível, então, faz uma reflexão sobre a avaliação, como você vai propor uma avaliação sabendo que, aquele estudante ele, vai ter total fracasso, você já sabe disso, então, á, refletir sobre avaliação na, foi, foi, foi formidável, não digo a você que realmente mudou a prática, porque pra mudar é uma exigência muito grande né, tem que mudar muita coisa, não é só o querer, mas foi formidável nosso momento, foi muito bom (JAQUELINE, 2017).

Como podemos perceber, há uma série de nuances importante presente no PNEM, um programa em formação continuada pensado para o Ensino Médio, que proporcionou momentos importantes para os professores. Assim na seção seguinte delineamos nossas considerações finais destacando o que consideramos de mais importante após essa análise.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primeira questão evidente após esse caminho é a avaliação positiva que o programa teve, os professores orientadores contundentes em afirmar que o programa foi exitoso na forma como promoveu a formação continuada e um dos principais questionamentos foi a descontinuidade do PNEM.

A pesquisa também mostrou que o caminho de organização e execução escolhido para o PNEM foi positivo e bem aceito pelos professores orientadores, a ideia de formar professores da escola, conhecedores na realidade local, se mostrou um diferencial, justamente porque possibilitou que esse orientador conhecesse bem com quem trabalhava, preparava as formações pensando nas necessidades da escola.

Nosso maior legado está em mostrar o entusiasmo dos professores com o programa, da vontade de poder participar, de aprender, de oferecer aos colegas uma oportunidade de pensar sobre a prática pedagógica. Esse entusiasmo é mostrado nas altas porcentagens de avaliação positiva do PNEM, diga-se ainda mais, que todo esse gosto pelo programa aconteceu em meio a condições de trabalhos desafiadoras.

Essa avaliação positiva está atrelada a intensa relação que havia entre os envolvidos. O professor orientador por ser da escola, mantinha uma relação muito afetiva com seus colegas professores que estavam nas formações. Na outra ponta, o mesmo orientador manteve também uma relação muito afetiva com os formadores da secretaria de educação, ou seja, as dificuldades que haviam foram superadas através de uma relação de companheirismo entre os participantes. Esse estímulo a uma boa relação entre os sujeitos para nós é essencial ser repassado para outras políticas de formação continuada.

Chega-se à conclusão também de como fica evidente o processo de construção da profissionalização do professor e, já que houve uma preocupação com sua formação inicial e continuada (profissionalidade), amparada nas relações subjetivas construída pelo programa (profissionalismo). Contribuiu significativamente para o trabalho diário desse docente.

Se faz eminente pensar a formação continuada em dimensões coletivas, organizacionais e profissionais. Os desafios são grandes, principalmente se pensarmos na construção de uma agenda emancipadora em formação continuada de professores. A formação continuada deve ser pensada a partir da ação educativa e de processo pedagógico, sustentada em valores éticos e estéticos, contemplando as múltiplas linguagens e a valorização e respeito à diversidade.

O PNEM se mostrou um instrumento importante na luta contra a desvalorização profissional. A ideia de formações a partir do “chão da escola” para o “chão da escola” é bem destacada nas falas dos professores. Colegas de profissão da escola foram passar por um estudo e voltaram para a escola compartilhar e debater conhecimentos.

Todavia, ainda é preocupante perceber que passados trinta anos após promulgação da CF-88, continuamos em luta por uma educação pública de qualidade, posicionando o professor como sujeito importante na construção de valores, possibilitando o desenvolvimento do intelecto e do senso crítico dos estudantes. Assim, devemos pensar o professor reflexivo e promover o fortalecimento dos mesmos com a docência, que eles possam assumir efetivamente a identidade de professor e construir um corpo de classe.

Devemos pensar o professor como um profissional reflexivo em um ambiente propício à reflexão, com condições de trabalho adequadas. Afirmando assim a importância de uma formação continuada que possibilite aos professores lutarem contra um quadro profissional que não facilita o processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, como forma de apoio aos professores, reafirmamos a necessidade de engajamento político em favor da formação continuada, contribuindo com uma educação pública de qualidade. Necessidade de uma proximidade da universidade com a escola, o professor que está no chão da escola quer ampliar seu conhecimento, e vê a universidade como um caminho para isso.

Devemos promover uma maior cooperação entre os vários segmentos que compõem a sociedade, como orientado pela LDB. Podemos avançar ainda mais para solucionar a falta de estrutura nas escolas, salas de aula com número elevados de alunos, promover a ampliação da formação continuada inclusive aumentando a quantidade de professores com pós-graduação, solucionar os baixos salários para os profissionais em educação, combater a desvalorização e desmotivação dos professores cujo resultado bem real é o adoecimento precoce dos professores.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. A Escola Reflexiva. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola Reflexiva e Nova Racialidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 15-30.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Parecer Cne/cp nº 2/2015, de 09 de junho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Brasília, DF, 25 jun. 2015. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 jan. 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. Edição, São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Mf Livros, 2008. 319 p.

MELO, Katia Maria Silva de. **Formação e profissionalização docente: o discurso das competências**. Maceió: Edufal, 2007. 159 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 jan. 2017.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. : sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, dez. 2011. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362011000500004>.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 5. ed. Porto: Porto Editora, 1999a. cap. 1. p. 13-35.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, Lisboa, v. 25, n. 1, p. 1-15, jun. 1999b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000100002. Acesso em: 27 ago. 2016.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2016.

SANTOS, Julierme Antonio dos. **A formação continuada no pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio: o que pensam os professores orientadores?** 2018. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFPE/Fundação Joaquim Nabuco-FUNDAJ, Recife, 2018.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000200012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 ago. 2017.

Data da submissão: 01/12/2018

Data da aprovação: 06/04/2020