

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO GAÚCHO: UM OLHAR DOS GESTORES ESCOLARES

Caroline Simon Bellenzier - UPF
Carina Toniato – IFRS/Campus Ibirubá
Jerônimo Sartori - UFFS/Campus Erechim
Altair Alberto Fávero - UPF

RESUMO

O presente trabalho apresenta a síntese de um estudo feito sobre a formação continuada de professores a partir das percepções de diretores e coordenadores pedagógicos da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul (RS) que atuam nas escolas que participaram do “projeto piloto” de implementação do Novo Ensino Médio (NEM), estabelecido pela Lei n. 13.415/2017. A pesquisa em andamento tem por escopo identificar se os professores receberam formação continuada dos órgãos responsáveis para implementar o novo ensino médio e que tipo de formação receberam. O problema de pesquisa orientador do estudo foi: os professores do ensino médio das escolas-piloto do Rio Grande do Sul receberam formação para operacionalizar o novo ensino médio e que tipo de formação receberam? Está ancorado teoricamente em Fávero e Toniato (2010), Pimenta (2012), Nóvoa (2022), Freire (2011), entre outros. O estudo apresentado é um recorte de uma pesquisa interinstitucional a respeito das políticas curriculares para o ensino médio com apoio do CNPq. Os resultados demonstram que os professores não receberam formação adequada para colocarem em prática o novo currículo para o ensino médio.

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

INTRODUÇÃO

O objetivo do presente estudo é analisar as percepções de diretores e coordenadores pedagógicos da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul (RS) que atuam nas escolas que participaram do “projeto piloto” de implementação do Novo Ensino Médio (NEM), estabelecido pela Lei n. 13.415/2017. A pesquisa busca identificar por meio de entrevistas com diretores e coordenadores pedagógicos, se os professores receberam formação continuada dos órgãos responsáveis pela implementação da reforma e que tipo de formação receberam. O problema de pesquisa orientador do estudo é: os professores do ensino médio das escolas-piloto do Rio Grande do Sul receberam formação para operacionalizar o novo ensino médio e que tipo de formação receberam? Está ancorado teoricamente em Fávero e Toniato (2010), Pimenta (2012), Nóvoa (2022), Freire (2011), dentre outros. O estudo apresentado é o recorte de uma pesquisa interinstitucional mais ampla a respeito das políticas curriculares para o ensino médio com apoio do CNPq.

METODOLOGIA

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

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

REFERENCIAL TEÓRICO

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

de professores for desvalorizada e reduzida apenas às disciplinas a ensinar ou às técnicas pedagógicas” (Nóvoa, 2022, p. 103-104).

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

Em consonância, para Pimenta (2012, p. 34) “a formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório”, que atua diretamente nos profissionais docentes, bem como nos estudantes. Ressalta-se que os professores, além de profissionais, são seres humanos, e que embora estejam a serviço do ofício docente, devem ser considerados como sujeitos que necessitam, também, de uma formação consciente e sensível ao que se refere a sociedade. Possibilitar aos professores uma formação reflexiva e dialógica “se configura como uma *política* de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares” (Pimenta, 2012, p. 35, grifo da autora), isso porque “supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação” (Pimenta, 2012, p. 35). Na mesma direção, Fávero e Tonieto (2010) ressaltam que educar o educador tornou-se um dos principais desafios de nosso tempo, o que requer investimentos e políticas públicas e projetos institucionais que possam organizar de forma orgânica processos formativos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

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

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

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

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

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

Além dos depoimentos acima, há outros posicionamentos convergentes, remetendo a deficiência de formação para os professores, inclusive ocasionando ‘desespero’ para aqueles profissionais que tiveram de assumir disciplinas diferentes de sua formação inicial. A improvisação tornou-se parte das ações dos professores.

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



todo o corpo docente consiga participar. Uma vez que a grande maioria trabalha em mais de uma escola e com uma grande carga horária, impossibilitando o envolvimento de todos.

Além do tempo, apresentado como uma necessidade para haver formações, evidencia-se que os próprios membros das equipes gestoras das escolas, que participaram de reuniões e formações, sentem falta de orientação. Nesse sentido, um dos grandes desafios apresentados pelos diretores e coordenadores é a falta de formação continuada para os professores, em especial ao que tange os itinerários formativos e disciplinas novas definidas e postas na carga horária de aula dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fica evidente no relato dos gestores a incongruência frente aos processos operacionais da reforma no que se refere a formação continuada de professores. Aprovada e iniciada sua implementação, os professores ficaram à mercê de desafios, sem preparação para enfrentá-los. Os objetivos delimitados pelos agentes responsáveis pela reforma foram definidos, porém a execução ficou a cargo dos sujeitos escolares. No entanto, a ovacionada eficiência do novo currículo para o ensino médio iniciou, obviamente, prejudicada.

É preciso ressignificar os processos formativos, desde a formação inicial, e corroborar a construção de uma identidade docente questionadora e ativa. O professor precisa incorporar seu valor enquanto agente no processo formativo da sociedade, e para isso precisa se reconhecer, e em especial, ser reconhecido enquanto um ser humano, singular, social e profissional.

REFERÊNCIAS

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

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. **Educar o educador**: reflexões sobre formação docente. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2010.

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

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