



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

15480 - Resumo Expandido - Trabalho - XXVII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – Reunião Científica Regional – ANPEd Nordeste (2024)

ISSN: 2595-7945

GT08 - Formação de Professores

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES E PROFESSORAS DO ENSINO MÉDIO: RESISTÊNCIA DOCENTE EM FOCO

Edilene Teles da Silva - Instituto Federal de Educação, ciência e tecnologia do Ceará

1 INTRODUÇÃO

Este escrito consiste na discussão de parte dos resultados de uma pesquisa de Mestrado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE). A investigação centrou-se no estudo da função de Professor Coordenador de Área (PCA) - atividade prevista na política de formação docente da rede estadual de ensino do Ceará. Com esse intento, demanda-se responder aos questionamentos: - *como a atuação do Professor Coordenador de Área repercute no desenvolvimento profissional dos professores, em particular, na constituição da escola como locus de formação contínua? – De que modo o PCA desempenha sua função, quais as dificuldades e como as enfrenta?*

Ancorando-nos em estudos de Marcelo Garcia (1999), Fullan e Hargreaves (2000) e Lima (2011), havia como pressuposto teórico, em virtude de o desenvolvimento profissional ser um fenômeno que se efetiva em contextos concretos, que a atuação formativa do PCA, dentro da escola, junto aos seus pares, favoreceria a constituição de uma ambiência que repercutisse no desenvolvimento profissional dos participantes, tornando a escola espaço e tempo para a formação contínua dos professores.

Para se chegar ao objetivo de caracterizar o modo de atuação do Professor Coordenador de Área, visando a se desvelar as possíveis contradições, bem como os modos de resistência docente, recorreu-se, como técnicas para coleta de dados, entrevista semiestruturada e observação participante. Dessa maneira, o método de estudo de caso, de abordagem qualitativa, exprimiou-se como uma escolha coerente com a natureza do fenômeno investigado.

O texto está estruturado nos delineados segmentos: após a introdução, delimitando o objeto de estudo, explicita-se lábil abordagem acerca da realidade da formação contínua de docentes atuantes no Ensino Médio. À continuação, debate-se sobre os fundamentos teóricos de uma perspectiva contextual de desenvolvimento profissional, fechando com a política alvo deste estudo, esboçando os resultados encontrados e que revelam a resistência dos professores perante as forças que os interpelam em seu cotidiano profissional.

2 BREVE REALIDADE SOBRE A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES E PROFESSORAS DO ENSINO MÉDIO

Ainda há poucos estudos com enfoque na formação contínua de professores e professoras do Ensino Médio. Foi exatamente o que detectamos na feitura do Estado da Questão (Nóbrega-Therrien; Therrien; 2021), realizado no período de setembro de 2016 a janeiro de 2017, tendo como objetivo sistematizar um inventário dos trabalhos acadêmicos publicados, no lapso de 2008 a 2016, e que investigaram a formação contínua dos professores atuantes na última etapa da Educação Básica.

Mencionado levantamento foi executado nas seguintes bases de dados: Portal de Periódicos da CAPES; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações; Biblioteca de Dissertações e Teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará; e Anais das reuniões (nacionais), do Grupo de Trabalho (GT) 8 - este GT tem como objeto de estudo a Formação de Professores -da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

A produção científica analisada revelou que as políticas orientadas para a formação dos docentes operadores no Ensino Médio ainda são incipientes, e, quando ocorrem, o foco recai em ações de perspectiva individualista, como cursos, palestras, oficinas com tempo predeterminado e fora da jornada de trabalho.

O exposto aponta para a relevância de que sejam investidos esforços no exame de uma política de formação de professores de Ensino Médio, denominada Professor Coordenador de Área, adotada pela rede estadual de ensino do Ceará, por encerrar em seus haveres os princípios conceituais de uma abordagem de caráter colaborativo e contextual.

Ademais, no atual contexto, em que a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) instituiu, antidemocraticamente, diversas mudanças no Ensino Médio brasileiro, e que atingiram diretamente os professores desta etapa da Educação Básica, dentre elas a dispensa da formação pedagógica para professores que intentem mourejar

no itinerário da formação técnica e profissional, ao ensejar licença para docência pelo chamado notório saber.

Compreende-se que esta abertura conforma sério risco para o enfraquecimento da profissão docente. A sociedade civil, todavia, peleja constantemente a favor da revogação desse normativo e da retomada do processo democrático nessa elaboração. Tal, infelizmente, parece distante de ser conquistado, porquanto, em março de 2024, a Câmara dos Deputados encaminhou para o Senado Federal o Projeto de Lei nº 5.230/ 2023, contendo propostas de algumas alterações, mas sem modificar os seus fundamentos, permanecendo, inclusive, o aspecto do notório saber. Em julho, desse mesmo ano, a Câmara realizou análise das emendas propostas pelo Senado, rejeitando a maior parte e enviou o texto final, aprovado, para a sanção presidencial.

3 NOTAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM CONTEXTO DE TRABALHO

De acordo com o que alcança Lima (2011), a escola, feita organização educativa formal, tem normas e *modi operandi* preestabelecidos, os quais restringem, muitas vezes, a prática reflexiva e de criação docente, porém, resta sempre o espaço de autonomia relativa, no qual os sujeitos são passíveis de nessa realidade, evidenciar níveis de participação ou não participação, fruto das influências, tanto de âmbito externo, quanto de cariz interno.

Em expressas circunstâncias, Libâneo (2006) exprime alguns alertas sobre os prerequisites de que o professor precisa dispor para empreender uma ação reflexiva sobre a sua prática. Inauguralmente, ressalta a importância de que os docentes tenham assegurada uma sólida formação teórica, porque ninguém reflete no vácuo, mas alicerçado em um conjunto de saberes. Outro aspecto destacado por ele é a necessidade de se considerar a conjuntura, na qual a escola e os professores estão integrados, bem como aliado à ambiência interna do seu contexto laborativo.

Em ocorrendo deste jeito, sobra notório que o simples fato de os docentes estarem envolvidos em modelos de desenvolvimento que propiciam oportunidades para reflexão conjunta da sua prática, não há garantia de que farão uso das suas margens de autonomia relativa, ou que, o fazendo, isso resultará em mudanças na cultura escolar que provocarão repercussões nos seus decursos de desenvolvimento profissional.

Conforme é a racional concepção de Farias (2006), essa produção de cultura se dá em dois planos: das culturas escolar e docente, sendo processos

interdependentes e com peculiaridades. A cultura de ordem escolar é partilhada por todos os agentes que a compõe e se expressa desde as influências externas e internas no cotidiano dessa comunidade, nos modos de interação ali em curso. Em contrapartida, a cultura docente é um dos elementos da cultura de teor escolar e é evidenciada na atuação dos professores pela maneira como se articulam dentro da instituição no exercício das atividades. Salienta, ainda, que:

É através das formas de cultura que o professor reelabora e redimensiona seu modo de conceber e viver a profissão. Os padrões de relacionamento que ele vivencia no contexto escolar lhe oferecem um conjunto de experiências, valores e saberes, que ao mesmo tempo orienta sua ação e também possibilita alterar aquilo que ele pensa, diz e faz, isto é, permite alterar o conteúdo de sua cultura e, principalmente, modificar a prática pedagógica (Farias, 2006, p. 98).

As culturas docentes são produzidas em contextos específicos, e estão em constante movimento, agindo de modo a interferir na cultura da escola. Fullan e Hargreaves (2000), também, defendem o ponto de vista de que as relações estabelecidas pelos professores em seu local de trabalho estão habilitadas a servir ao desenvolvimento profissional deles, já que os seres humanos não se desenvolvem no isolamento. Advertem, todavia, para o argumento de que nem todos os tipos de relações são favoráveis à formação. Cada cultura escolar – individualista ou cooperativa – manifesta um tipo diferenciado de relações, e estas promovem, conseqüentemente, implicações diversificadas no desenvolvimento docente.

4 O PROFESSOR COORDENADOR DE ÁREA (PCA) NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO CEARÁ: ENTRE O PREVISTO E O VIVIDO

A função de Professor Coordenador de Área integra a política da rede estadual de ensino do Ceará, que consiste em designar professores para atuarem em parceria com o Coordenador Escolar, como formadores de seus pares, dentro de cada escola onde já militam na condição docente. A organização dos professores para o exercício desta função sucede por via de áreas do conhecimento.

Todos os critérios relacionados a essa atuação (perfil, atribuições, distribuição da carga horária, número de PCAs por escola) são definidos anualmente por intermédio de portaria que estabelece as normas para a lotação dos professores em todas as escolas da rede estadual de ensino do Ceará.

Impende evidenciar-se que, ao se comparar as atribuições do PCA previstas na Portaria nº 1433/2016-GAB (vigente no período desta pesquisa), com a mais atual, Portaria nº 1316/2023-GAB, não foram percebidas alterações, todavia, se identificou um acréscimo relacionado à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018):

[...] e) promover, juntamente com a/o Coordenadora/or Escolar, a formação contínua das/os professoras/es de sua área do conhecimento com ênfase na implementação do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) [...] (PORTARIA Nº 1316/2023-GAB).

Consoante se percebe, com facilidade, que a atuação formadora do PCA prevista na normativa deve incidir na implementação do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC/ 2021), elaborado com amparo na BNCC, e tem como objetivo nortear a elaboração dos currículos das escolas de Ensino Médio da referida rede. A respeito deste aspecto é ensejado refletir-se acerca dos mecanismos de controle sobre o trabalho docente.

Para investigar a maneira como esse fenômeno se manifesta em um contexto concreto, experimentou-se como *locus* de investigação, no ano de 2017, uma instituição de ensino, das 15 escolas da rede estadual pública de Caucaia (Município localizado na área metropolitana de Fortaleza). Os 9 (nove) participantes da pesquisa – Professores, Professores Coordenadores de Área e Coordenadores Escolares - responderam aos mesmos questionamentos em torno das três categorias teóricas que embasaram a investigação: desenvolvimento profissional docente, formação contínua e escola. A análise exaustiva dos indicadores transportou a se identificar uma atuação de resistência dos professores perante a conjuntura, sendo o que vem explicado no segmento imediatamente exprimido.

4.1 Fatores que apontam tentativas de rupturas e de resistência docente

A aproximação com o âmbito investigativo ocorreu com procedência na observação participante, nos momentos de planejamentos e outras atividades da rotina escolar, bem como por meio da realização de entrevista semiestruturada com os 9 (nove) partícipes do estudo: 3 (três) professores, sob a coordenação de PCAs, 3 (três) docentes na função de Professor Coordenador de Área e 3 (três) coordenadores escolares.

Para a interpretação dos indicativos, reportou-se à Análise Temática, desde a perspectiva de Maria Cecília Minayo (2013), que a compreende como uma das modalidades da técnica de tratamento de dados, denominada Análise de Conteúdo. Nesse sentido, nos sustentamos no argumento de que um tema “[...] comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentada através de uma palavra, de uma frase, de um resumo” (Minayo, 2013, p. 325), fruto de um lineamento rigoroso sistematizado em etapas.

Haja vista o exposto, esse esforço de interpretação da realidade conduz a se assegurar, na prática, que os professores, ao assumirem a função de PCA, assim o fazem de modo intuitivo e lançando mão de certa dose de amadorismo, na base de tentativa e erro. Há poucos espaços para partilharem as suas práticas, em decorrência da falta de tempo e de uma série de demandas do cotidiano do professor do Ensino Médio.

Foi possível identificar nos discursos a existência contundente de avaliações de larga escala, orientando o fazer dos professores na escola. Parte do tempo de atuação dos PCAs, por exemplo, consiste em, junto com os seus pares, elaborar questões baseadas nas matrizes de referência destes testes.

Em contrapartida, assimilaram-se algumas evidências de movimentações dos PCAs para a conquista desta identidade de formador dos seus pares, mesmo que ainda como atividades bem pontuais. Uma Professora Coordenadora de Área, por exemplo, compartilhou uma proposta efetivada com os professores sob a sua coordenação, assente na elaboração de uma apostila de experimentos para serem utilizados nas aulas de Química e Física.

Em complemento, propôs oficinas para que testassem previamente as experiências que seriam propostas para os alunos. Esta prática se aproxima em grande medida do trabalho que deve ser desempenhado pelos PCAs e repercute diretamente na sala de aula, revelando que, a despeito dos obstáculos evidenciados, há tentativas dos agentes escolares de provocar rupturas nesta realidade difusa.

Percebeu-se que os professores estão à cata de opções para alterar a rotina da escola e demonstram que anseiam por trabalhar de modo colaborativo, malgrado os inúmeros impasses que vivenciam na realidade objetiva:

Busquei uma maior aproximação com os docentes da minha área, pois o planejamento é muito quebrado e sinto falta de uma maior interação entre o grupo. Após analisar o caso, a gestão comprometeu-se a organizar esse horário para o próximo ano, este ano ficamos de nos reunir todos, pelo menos, uma vez por bimestre (PCA3).

Marcelo Garcia (1999, p. 145) chama à atenção para a ideia de que o desenvolvimento profissional docente também tem íntima relação “[...] com a melhoria das suas condições de trabalho, com a possibilidade institucional de maiores índices de autonomia e capacidade de acção dos professores individual e coletivamente”. Neste ponto, os professores ressaltam que as condições precárias ainda em curso nas escolas influenciam no trabalho desenvolvido por eles e prejudicam o fenômeno de aprendizagem dos alunos. Conquanto ocorra este contexto, porém, os docentes querem opções para transpor estes obstáculos e dinamizar a prática pedagógica, consoante é bem perceptível neste discurso:

O laboratório aqui é grande, é muito bom, mas falta estrutura, falta material. A gente não tem muito material aqui para trabalhar. Às vezes os professores não trazem um aluno para o laboratório, não porque não queiram, porque não tem o material que eles precisam para aquela aula que ele quer. Nessa questão, eu sugeri à coordenação a montagem de uma apostila de experimentos práticos dentro da realidade da escola, com materiais fáceis de serem encontrados. A gente já está em andamento, já estamos nesse processo de elaboração (PCA2).

Uma professora que atuou como PCA, à época, em que na rede estadual era destinada a metade da carga horária de lotação do professor para essa atividade - em 2016, foram estabelecidas, apenas, 10 horas para as atividades dessa função - revela como as condições de trabalho são requisitos fundamentais para o desenvolvimento profissional docente:

Eu tinha um tempo a mais para pesquisar, para estudar. Então, eu aprendia mais, eu tinha um tempo para testar alguma coisa, me testar, testar atividades. Ah, eu pensei numa ideia pra gente fazer hoje, a gente tinha muita coisa na nossa escola, como o Desafio da Matemática, então eu tinha uma ideia, eu podia sentar, eu tinha tempo para pensar e construir a ideia e depois levava para os colegas (P1).

As atividades relatadas apontam um caminho efetivo em direção a uma cultura profissional de colaboração que só se materializa quando repercute no trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula. Ao refletirem sobre a prática pedagógica e pensarem, de modo conjunto, em propostas alternativas para melhorar a aprendizagem dos alunos, denota-se o potencial da função de PCA para contribuir na constituição da escola como espaço importante de formação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No tentame de caracterizar o modo de atuação do Professor Coordenador de Área, notou-se que a sua verdadeira atribuição como docente formador de seus pares é substituída por atividades relacionadas com a sistematização de avaliações externas e internas, acompanhamento dos projetos criados pela escola e os fomentados pela rede, substituições de professores em sala de aula (ausentes, em geral, por problemas de saúde) e atuando para que haja uma sincronização das tarefas realizadas pelos docentes e os conteúdos trabalhados pelos professores em sua área de coordenação.

Restaram identificados, todavia, indícios de que os agentes escolares, de algum modo, fazem, com recorrência, uso de suas margens de autonomia relativa, demonstrando que, embora exista um conjunto de fatores que funcionam como obstáculos à constituição das escolas como *locis* de formação contínua para os docentes, também há possibilidades de alterações.

Neste sentido, a implementação de pesquisas colaborativas ou de pesquisação é suscetível de conformar uma estratégia para produzir transformações e dar

mais visibilidade à realidade desses profissionais, pois, de acordo com Marcelo Garcia (1999), existem muitos caminhos e *modi operandi* para provocar processos de desenvolvimento profissional dos professores, mas a dimensão contextual não deve ser desconsiderada, porque é no contexto de trabalho, interagindo com um coletivo de profissionais, que se opera a atuação docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 31 maio 2024.

CEARÁ. Portaria nº 1433, de 21 de dezembro de 2016. **Diário Oficial [do] Estado do Ceará**, Fortaleza, n.240, p. 72, 21 dez. 2016.

CEARÁ. Portaria nº 1316, de 22 de dezembro de 2023. **Diário Oficial [do] Estado do Ceará**, Fortaleza, ano XV. n. 240, p.40, 22 dez. 2023.

FARIAS, I. M. S. de. **Inovação, Mudança e cultura docente**. Brasília: Liber-Libro, 2006.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 53-73.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. O Estado da Questão: uma abordagem metodológica de produção de trabalhos científicos. *In*: NUNES, J. B. Carvalho; FARIAS, I. M. S. de; NÓBREGA-TERRIEN, S. M. (Orgs.). **Pesquisa científica para iniciantes: retomando o debate**. Fortaleza: UECE, 2021, p. 25-48.