

OS PROJETOS DE TRABALHO COMO FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Cintia Chung Marques Corrêa¹
cintia.chung@ucp.br
Natany Bersan²
natanybersan@hotmail.com

80

RESUMO

Neste artigo propomos a discussão acerca dos projetos de trabalho como formação continuada para professores. Hernandez (1998) afirma que os projetos de trabalho se mostram como uma concepção da educação e da Escola que leva em consideração o professor como problematizador do processo ensino-aprendizagem, processo em que ele também aprende. Nesse sentido, o objetivo principal desse artigo é compreender como os professores podem se apropriar da prática por meio dos projetos de trabalho como formação continuada. Visando desenvolver esse artigo, dialogamos com os autores como Dewey (1937; 1967), Hernández (1998), Imbernón (2010; 2011) e Tardif (2005). Partimos do pressuposto que essa prática é capaz de colocar esses professores em um movimento de formação continuada, uma vez que ela se realiza mediante conteúdos e objetivos não previamente determinados, mas, sim, abertos ao desconhecido, conteúdos interdisciplinares e novos a cada projeto proposto pelos alunos. Como a formação inicial de professores não é suficiente para suprir as necessidades da prática em sala de aula, consideramos relevante discutir uma possibilidade de formação continuada para professores, especialmente quando a perspectiva apontada dá visibilidade à articulação trabalho e formação, colocando o trabalho como formativo. Para a produção dos dados utilizamos a pesquisa exploratória, inserida na pesquisa qualitativa. Trabalhamos com as narrativas dos professores, o que nos permitiu concluir que a concepção dos projetos de trabalho dá a oportunidade aos professores de aprenderem ao mediar, contribuindo para a formação profissional deles.

Palavras-chave: Projetos de trabalho; Professor; Formação continuada de professores.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta o resultado da pesquisa intitulada “Os projetos de trabalho como

¹ Possui Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis, Pós-Graduação em Psicopedagogia (UFF), Supervisão e Orientação Escolar (UCP), Administração Escolar (UCAM), Tecnologia Educacional (Plínio Leite) e Graduação em Pedagogia (UCP). Integrante do corpo docente do PPGE da Universidade Católica de Petrópolis. Coordenadora do curso de Pedagogia da Universidade Católica de Petrópolis. Atuou como professora do curso de Pedagogia da Universidade Estácio de Sá. Participou do Projeto Produtividade Docente, tendo pesquisa premiada no ano de 2014. Atuou nas funções de gestão e orientação escolar na Educação Básica e no Departamento de Educação da Secretaria de Educação de Petrópolis. Desenvolve pesquisa na área da formação de professores e do currículo por meio do GEPCEP - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículo nas Escolas Públicas. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, trabalho e formação docente, currículo e formação docente.

² Mestre em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis.

formação continuada no Programa Bilíngue de uma escola do município de Juiz de Fora”. Foi uma pesquisa de natureza qualitativa e exploratória e usou a narrativa para a produção de dados. A pesquisa qualitativa exploratória, além de se basear em material já elaborado (fontes bibliográficas), também busca interpretar fenômenos e dar significado a eles. O que mais importa nessa abordagem é o processo, e não o resultado em si, sendo os dados coletados descritivos, a fim de retratar da melhor forma possível os elementos encontrados no ambiente pesquisado. A narrativa, por sua vez, permite que a perspectiva dos sujeitos seja mais explorada, já que eles usam sua própria linguagem de uma forma não estruturada e, portanto, mais espontânea.

Deste modo, privilegiamos a discussão em torno dos projetos de trabalho como formação continuada para professores. Pesquisar sobre a formação continuada de professores mostra-se relevante, uma vez que a formação inicial não prepara os professores para a prática e os desafios em sala de aula. É preciso mais e constantemente. É preciso, como afirma Imbernón (2011), que a formação transcenda o ensino científico, pedagógico ou didático. É preciso que a formação “se transforme na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza” (p.15). No ambiente escolar, é possível que o professor se depare com situações, alunos e contextos diferentes. Neste caso, é essencial, estar seguro e preparado para lidar com eles da melhor forma possível, mesmo que isso implique pesquisa de algum tema. Um professor bem formado tem autonomia e sabe como pesquisar por aquilo que desconhece.

Nesse sentido, Tardif (2005, p. 38) nos alerta que “o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem”, já que estão constantemente interagindo com outras pessoas, sejam elas alunos, pais ou colegas de trabalho. Portanto, a profissão docente transcende o conhecimento científico e específico e exige constante aperfeiçoamento para dar conta das demandas da escola, a qual está inserida em uma realidade de mudanças. Isso nos faz refletir a respeito de qual aperfeiçoamento nossas escolas e professores necessitam a fim de atender os anseios dos alunos do século XXI.

Imbernón afirma ser fundamental que haja formação continuada de professores dentro da escola, pois “a aquisição de conhecimentos por parte do professor está muito ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição em que esta é exercida” (2011, p.17). O autor acredita que a formação deva partir dos temas e das situações problemáticas presentes no contexto prático. A partir disso, os projetos de trabalho aparecem como uma possibilidade de formação continuada de professores pela prática, pois ao valorizar o

conhecimento do aluno, o que ele quer estudar e o guiar, a partir disso, para adquirir conhecimentos que vão além dos prescritos previamente em manuais ou currículos rígidos, os projetos acabam por colocar os professores em um movimento de formação contínua, pois esses profissionais precisam responder aos questionamentos dos alunos.

Os projetos de trabalho tem John Dewey como um de seus pioneiros. Ele defendia que a prática e a solução de problemas deveriam fazer parte da educação e não a simples instrução e repetição de conteúdos pré-estabelecidos. Quando o professor insiste em ensinar sempre o mesmo conteúdo da mesma maneira, seguindo fielmente um livro didático, ele está criando uma situação de ensino que, de acordo com Dewey (1938), impede a participação ativa dos estudantes no desenvolvimento do que está sendo ensinado. Ainda segundo o mesmo autor, ensinar desse modo significa adquirir aquilo que já está incorporado em livros e na “cabeça” de pessoas mais velhas, como um produto final, que não pode ser alterado e que é, muitas vezes, descontextualizado.

Os projetos de trabalho, que considera como prática educativa a “aprendizagem vinculada ao fazer, às atividades manuais e à intuição” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 82), prezam pela autonomia e interesse dos alunos, construção de projetos e relações interdisciplinares e trabalhos de campo e pesquisa. A perspectiva dos projetos de trabalho, ao possibilitar ao aluno escolher o tema a ser ensinado, leva o professor à formação continuada, já que tem que estudar esse conteúdo para então guia-lo durante o projeto. Essa concepção pode apontar, então, um caminho de aprendizagem para o aluno e para o professor em que são colocados em um movimento contínuo de pensar e atuar sobre os seus próprios processos de ensino e de aprendizagem.

Hernandez (1998) afirma que os projetos de trabalho se mostram como uma concepção da educação e da escola que leva em consideração “o papel do professor como facilitador (problematizador) da relação dos alunos com o conhecimento, processo no qual também o docente atua como aprendiz” (HERNANDEZ, 1998, p. 90). Nessa perspectiva, o professor contribui para a formação do aluno e para a sua autoformação. Além disso, por essa perspectiva não segregar o conhecimento em matérias ou disciplinas escolares, os professores trabalham de forma cooperativa e não cada um em sua especialidade e, “às vezes sem estar conscientes disso, tentam restabelecer o significado do saber escolar” (HERNANDEZ, 1998, p. 50). A partir do exposto, torna-se relevante refletir sobre uma possibilidade de formação continuada para os professores, especialmente quando a perspectiva apontada dá visibilidade à articulação trabalho e formação, colocando o trabalho como formação continuada.

2 OS PROJETOS DE TRABALHOS

A formação de professores está no cerne de muitas discussões, em especial quando se trata da relação teoria e prática. Imbernón (2011, p. 43) aponta fragilidades na formação inicial quando afirma que “o tipo de formação inicial que os professores costumam receber não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática de sala de aula”.

Na perspectiva desse autor, o processo de formação inicial é frágil no sentido de, posteriormente, possibilitar aos professores se sentirem aptos a lançar mão de outras metodologias, mais apropriadas ao contexto da prática pedagógica. Tal situação vivida por muitos professores precisa ser problematizada para que outros caminhos se tornem visíveis e possíveis, especialmente, para que, ao concluírem essa formação, possuam conhecimentos que viabilizem articular a sua formação ao trabalho. Segundo Imbernón (2010, p. 65), “trata-se de fazer com que se veja a formação como parte intrínseca da profissão, assumindo uma interiorização cotidiana dos processos formadores e com um maior controle autônomo da formação”.

Nesse sentido, partindo do pressuposto que a formação continuada pode contribuir para que os professores respondam às exigências do trabalho, defende-se que os projetos de trabalho possam ser considerados como uma possibilidade de formação no trabalho, tendo o trabalho como formação continuada.

2.1 OS PROJETOS DE TRABALHO: CONCEITO E IMPORTÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

As crianças não pensam ou percebem o mundo de forma fragmentada, também não se interessam por temas que não tem relação com a vida prática delas. Tendem a ver o mundo como algo interdisciplinar e não aprendem nunca uma única lição, mas todas as atitudes envolvidas nela e no contexto social. Ensinar temas que não tiveram a participação das crianças na escolha ou elaboração e que são alheios às experiências delas e ainda por meio de disciplinas isoladas que segregam o raciocínio parece não fazer sentido para o processo da educação, que é a própria vida com suas experiências e transformações.

Precursor dos projetos de trabalho, John Dewey dizia sobre a criança:

Vai ela para a escola. E que sucede? Diversos estudos dividem e fracionam o seu mundo. A geografia seleciona, abstrai e analisa uma série de fatos, de um ponto de vista particular. A aritmética é outra divisão; outro departamento a gramática, e assim por diante. Não só isso. A escola classifica ainda cada uma das matérias. Os fatos são retirados de seu lugar original e reorganizados em vista de algum princípio geral. Ora, a experiência infantil nada tem que ver com tais classificações; as coisas não chegam ao seu espírito sob esse aspecto (1975, p. 44).

Os adultos, portanto, estão tão acostumados a separar o conhecimento e a seguir a ciência em vez da própria experiência infantil, que acabam por reproduzir essa fragmentação nas escolas, indo na direção contrária do mundo da criança, que se desmotiva. Uma criança desmotivada não se esforça muito, não tem o desejo de aprender e acaba por não assimilar ativamente, apenas treinar ou repetir. Quantas vezes ouvimos depoimentos de adolescentes ou adultos dizendo que não se lembram de muitas das coisas que “aprenderam” na escola, pois, na maioria dos casos, apenas repetiam o que o professor dizia ou decoravam a matéria para fazer provas. Isso não é vida. Isso é um ato incompleto que não tem a participação integral da criança. Uma atividade educativa que faz sentido é aquela que faz com que a criança a integre em sua própria vida de alguma maneira.

Nesse sentido, ainda segundo Dewey (1975), a tarefa do professor é “conduzir uma experiência viva e pessoal”, sendo que o importante é como a matéria se dá nas experiências, e não ela em si (p. 56). Vemos que praticar tem papel fundamental na aprendizagem, mas não apenas praticar certas habilidades mecânicas como já acontece em modelos tradicionais de ensino, mas praticar a partir de situações reais em uma escola que promova um meio social vivo. Para Dewey, o estudante:

Tem que enxergar, por si próprio e à sua maneira, as relações entre meios e métodos empregados e resultados atingidos. Ninguém mais pode ver por ele, e ele não poderá ver apenas falando-se a ele, mesmo que o falar correto possa guiar seu olhar e ajudá-lo a ver o que ele precisa ver (1975, p. 151).

O autor, então, defendia que a prática e a participação mais ativa dos alunos no processo de aprendizagem deveriam ser mais presentes para que de fato promovesse o interesse e ocorresse uma compreensão daquilo que se aprende, ou seja, para que a informação fosse significativa. O interesse, segundo Dewey, “é garantia única da atenção” e que:

A doutrina da disciplina imposta falhou. É absurdo supor que uma criança conquiste mais disciplina mental ou intelectual ao fazer, sem querer, qualquer coisa, do que ao fazê-la, desejando-a de todo coração (1975, p. 65).

O que vemos, ou o que muitos de nós até vivenciamos em escolas tradicionais, é a atenção forçada conquistada por meio de recompensas, uma vez que os alunos precisam de notas em testes e provas, ou à base de esforço (esforço no sentido de se opor a interesse, e não no sentido de persistência), que é quando a criança parece concentrada em uma atividade, mas, na verdade, está pensando em outras coisas, ou quando se esforça para aprender algo desinteressante por ser estimulada que aquilo um dia será necessário em sua vida futura de alguma maneira, mas não na presente.

O interesse ocorre por identificação com algum tema ou objeto e quando não há atividades iniciais que dependam de atividades finais que já ficam preparadas de antemão sem que se conheça ou ouça o aluno. A atividade/tema que desperta o interesse leva à persistência e a um ensino significativo. Afinal, como diz Dewey, “se conseguirmos interesse para uma série de fatos ou ideias, podemos estar certos de que o aluno empregará todas as suas energias em compreendê-los e assimilá-los” (1975, p.63).

Inspirada por essas ideias, a perspectiva dos projetos de trabalho percebe e considera o que alunos conhecem e querem descobrir. A partir dos questionamentos feitos sobre qualquer tema que desejam, o professor planeja, juntamente com os alunos e comunidade escolar, maneiras de alcançar as reflexões e respostas que envolvem o tema escolhido, fazendo conexões com as várias áreas do conhecimento, fenômenos e experiências. O processo é, então, invertido. Nos projetos de trabalho não há um material pronto esperando por alunos, mas sim a construção de um material único e personalizado a partir daquilo que a turma tem interesse em trabalhar, assim como um projeto que profissionais de várias áreas criam para atender as demandas específicas de seus clientes. Por não representar algo concreto e previamente definido, os projetos de trabalho não são considerados um método, pois isso remeteria ao tecnicismo, algo que não acontece nessa perspectiva da educação, uma vez que tudo é construído mediante o contexto e os alunos.

Inspirado pelos ideais inovadores de John Dewey, o educador espanhol Fernando Hernández, que desenvolveu os projetos de trabalho como guia curricular, vê em nomes como Dewey uma possibilidade para frear o discurso construtivista e instrucional que domina o meio educacional. Assim, Hernández propõe uma perspectiva da educação que preza pelo questionamento e pelo diálogo, em que os docentes, estudantes e famílias geram conhecimento e aprendem.

Explicando o porquê do nome escolhido para compor essa prática educativa aqui em questão, Hernández (1998) afirma que a proposta do “projeto vem justamente do uso que profissionais como arquitetos e artistas, por exemplo, fazem do termo, como sendo “um

procedimento de trabalho que diz respeito ao processo de dar forma a uma ideia que está no horizonte, mas que admite modificações, está em diálogo permanente com o contexto, com as circunstâncias e com os indivíduos” (p. 22). Segundo ele, já o complemento “de trabalho” deriva da ideia de ensino ativo que caracterizou a Escola Nova, movimento iniciado no final do século XIX e que ganhou força mundial, inclusive no Brasil, nas primeiras décadas do século XX.

A ideia de que aquilo que se aprende deva ser relevante e ter relação com a vida dos envolvidos (professores e alunos) e a de que a escola é geradora de cultura e não meramente reprodutora de conteúdos também contribuíram para pensar os projetos de trabalho, levando Hernández (1998) a caracterizá-los da seguinte maneira:

1. Um percurso por um tema-problema que favorece a análise, a interpretação e a crítica (como contraste de pontos de vista);
2. Onde predomina a atitude de cooperação, e o professor é um aprendiz, e não um especialista (pois ajuda a aprender sobre temas que irá estudar com os alunos).
3. Um percurso que procura estabelecer conexões e que questiona a ideia de uma versão única da realidade.
4. Cada percurso é singular, e se trabalha com diferentes tipos de informação.
5. O docente ensina a escutar; do que os outros dizem, também podemos aprender (HERNÁNDEZ, 1998, p. 82).

A partir do exposto, entendemos que cada projeto é único, pois envolve um contexto particular (alunos daquela turma, questionamentos de cada aluno, ano em que estão e suas particularidades, etc.) e formas diferentes do professor conduzir e mediar o processo de ensino-aprendizagem. O tema-problema, que pode ser dos mais variados possíveis e, muitas vezes, inédito para o professor, invoca o diálogo e pesquisa para que conexões interdisciplinares sejam estabelecidas, maneiras de trabalhar as habilidades necessárias sejam pensadas e atividades que atendam as necessidades de cada aluno sejam preparadas.

Os projetos de trabalho primam, essencialmente, por um ensino que, além de superar os limites presentes em uma disciplina, seja significativo para o aluno e valorize suas formas de aprendizado. Para que faça sentido, um projeto começa com um questionamento dos alunos (ou até do professor) sobre determinado tema de relevância para eles, e não simplesmente com aquilo que os alunos gostariam de estudar, pois isso reduziria as possibilidades e limitaria o processo. Então, desse questionamento, hipóteses, esquemas de conhecimento prévio, curiosidades e perguntas são formulados. Daí, o professor pesquisa sobre o tema em questão e estrutura uma sequência de conteúdos, mas com total consciência que ela é apenas um ponto de partida e que pode ser alterada na medida em que os alunos vão interagindo e praticando.

De acordo com Hernández e Ventura (1998, p. 61), “a proposta que inspira os projetos de trabalho está vinculada à perspectiva do conhecimento globalizado e relacional”. Ele afirma que essa maneira de articular os conhecimentos implica considerar que eles “não se ordenam para sua compreensão de uma forma rígida, nem em função de algumas referências disciplinares preestabelecidas ou de uma homogeneização dos alunos”. Assim, é possível constatar que essa metodologia de trabalho privilegiada pelo professor possibilita uma aproximação do aluno e do professor a temas que se relacionam com seu cotidiano, seu contexto, o que implica criar uma dinâmica que aproxima a vida da escola e a escola da vida, oportunizando mais sentidos atribuídos aos conteúdos escolares.

Hernández e Ventura consideram que:

É importante constatar que a informação necessária para construir os projetos não está determinada de antemão, nem depende do educador ou do livro-texto, está sim em função do que cada aluno já sabe sobre um tema e da informação com a qual se possa relacionar dentro e fora da escola (1998, p. 64).

O tema de um projeto, portanto, não é determinado previamente podendo surgir de várias maneiras. Segundo Hernández e Ventura (1998, p. 67), “os alunos partem de suas experiências, da informação que têm sobre os projetos já realizados ou em processo de elaboração por outras classes”. O tema, ainda de acordo com Hernández e Ventura, também pode pertencer ao currículo oficial, ser proposto pelo professor ou surgir de algum tema da atualidade. “O docente ou a equipe de professores não são os únicos responsáveis pela atividade que se realiza em sala de aula”, os alunos também participam diretamente, “na medida em que todos estão aprendendo e compartilhando o que se aprende” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 29).

Esses autores sustentam ainda que após a escolha dos alunos, uma das funções do professor é aprofundar as informações sobre o tema ou problema a ser abordado no projeto, planejando as possíveis etapas a serem seguidas. Além disso, também segundo Hernández e Ventura (1998) são atividades do docente durante o desenvolvimento do projeto: planejar a avaliação inicial, formativa e final; relacionar o tema com o PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais); selecionar a informação com critérios de novidade e de planejamento de problemas e rever com os alunos o que foi feito.

Como um modelo de avaliação que preza pela reflexão do processo ao longo de um período, Hernández (1998) nos apresenta o portfólio. Segundo o autor,

A utilização do portfólio como recurso de avaliação é baseada na ideia da natureza evolutiva do processo de aprendizagem. O portfólio oferece aos alunos e professores uma oportunidade de refletir sobre o progresso dos educandos em sua compreensão da realidade, ao mesmo tempo em que possibilita a introdução de mudanças durante o desenvolvimento do programa de ensino. Além disso, permite aos professores aproximar-se do trabalho dos alunos não de uma maneira pontual e isolada, como acontece com as provas e exames, mas sim, no contexto do ensino e como uma atividade complexa baseada em elementos e momentos da aprendizagem que se encontram relacionados. Por sua vez, a realização do portfólio permite ao alunado sentir a aprendizagem institucional como algo próprio, pois cada um decide que trabalhos e momentos são representativos de sua trajetória, estabelece relações entre esses exemplos, numa tentativa de dotar de coerência as atividades de ensino, com as finalidades de aprendizagem que cada um e o grupo se tenham proposto (HERNÁNDEZ, 1998, p. 100-101).

Temos, portanto, mais um aspecto dos projetos de trabalho que valoriza o aluno e seu processo de aprendizagem, já que o portfólio permite que ele reconstrua esse processo e decida o que foi significativo. Ao mesmo tempo, esse recurso avaliativo dá a oportunidade aos professores de pensarem sobre o desenvolvimento de seus alunos e de entenderem como se dá a representação do conhecimento elaborado por eles. Já como atividade dos alunos, durante a realização do projeto, temos segundo Hernández e Ventura (1998), além de escolher o tema e abordar argumentos: planejamento do desenvolvimento do tema (colaboração no roteiro inicial e contato com diferentes fontes); busca de informação em fontes diversas (interpreta a realidade e propõe novas perguntas); realização de avaliações – (aplica os conteúdos e propõe novos temas). O aluno, portanto percebe que ele também tem responsabilidade na sua aprendizagem, e não só a escola e o professor.

2.2 PROJETOS DE TRABALHO: O PROFESSOR COMO MEDIADOR DA APRENDIZAGEM

Ensinar bem é, segundo Dewey, “ensinar apelando para as capacidades que o aluno já possui” e a partir disso estimular com materiais novos para que ele reconstrua o que já sabe e construa novas capacidades (1975, p.93). Nesse sentido, um professor de projetos de trabalho conhece e ouve os seus alunos, para, a partir daí, facilitar a aprendizagem. Assim, após a definição do tema do projeto por parte da turma, o professor tem um importante papel, que é questionar os alunos o máximo que puder para que indagações e relações surjam, enriquecendo o projeto. Depois que professor já tem conhecimento sobre o que os alunos já sabem e o que querem descobrir, o planejamento de como um projeto será desenvolvido envolve a participação de toda comunidade escolar para que os trabalhos e atividades sejam definidos.

Nesse processo, então, como o professor não é a única fonte de informação, ele tem

como função ouvir sugestões, encontrar fontes de informação variadas e disponibilizá-las aos alunos seja por meios digitais, livros, palestras, atividades de campo, aulas práticas na cozinha ou horta, entre outros. Um projeto se inicia com o que os alunos já sabem sobre algum tema que gerou interesse. Vale ressaltar que para um projeto nascer, é preciso que o professor esteja atento aos seus alunos. Em uma ida ao parque um aluno pode se deparar com uma formiga e se questionar sobre como ela faz para carregar uma folha, por exemplo. Esse questionamento pode mobilizar os colegas e gerar interesse sobre formigas, fazendo nascer um projeto. No entanto, pode acontecer também que temas não surjam de imediato, sendo necessário que o professor estimule os alunos de várias formas e com assuntos variados até perceber uma curiosidade maior por um ou outro. Afinal, como afirma John Dewey, obtemos interesse “promovendo as condições que o produzam” (1975, p.113).

Assim, quando o professor desenvolve sua atividade docente em uma escola organizada por projetos de trabalho, pode se defrontar, em seu cotidiano, com mais interrogações do que certezas, mais desafios que fazem com que busque respostas para poder ensinar, o que o leva, nesse caso, a tornar a pesquisa uma forte aliada. O aluno de uma escola que organiza o seu processo ensino-aprendizagem por projetos tem mais autonomia, pois, é levado, em seu dia a dia, a fazer suas próprias escolhas em relação ao conteúdo a ser desenvolvido em sala de aula.

Assim, entendemos que uma pedagogia que tem como foco disciplinas e saberes que não conversam entre si e alunos que não são estimulados a fazerem escolhas e pesquisarem, não privilegia o impulso natural das crianças que é de investigar o mundo a sua volta. Mas, para estimular à pesquisa e à autonomia, é preciso que o professor tenha internalizado a importância das mesmas. Um professor de projetos de trabalho tem que ser aquilo que ele contribui para o seu aluno ser: um ser capaz de buscar informações, refletir sobre elas e questioná-las, argumentar e solucionar problemas.

2.3 FORMOÇÃO CONTINUADA E TRABALHO DOCENTE

Sabe-se que hoje as informações se encontram disponíveis de várias maneiras e em vários lugares, sendo o professor o profissional que vai, junto com o aluno, na escola, trabalhar essas informações e buscar construir o conhecimento. Esse profissional, então, precisa ser capaz de não só apresentar conteúdos, mas fazer a mediação entre esse conteúdo e o aluno, buscando investir na sua autonomia e responsabilização sobre o seu processo ensino-aprendizagem (LIBÂNEO, 2001). Mais do que isso, esse profissional precisa estar apto a responder e atender, da melhor forma possível, todas as demandas e situações que a prática impõe.

A formação inicial não é suficiente para formar um profissional que dê conta dessa realidade tão particular e dinâmica. Ser e se manter um bom professor exige constante aprendizado, exige formação continuada. Acontece que, como nos alerta Imbernón,

Atualmente, programa-se e se oferece muita formação, mas também é evidente que há pouca inovação ou, ao menos, a inovação não é proporcional à formação que existe. Talvez um dos motivos seja que ainda predomina a formação de caráter transmissora, com a supremacia de uma teoria ministrada de forma descontextualizada, distante dos problemas práticos do professorado e de seu contexto, baseada num professorado médio, que tem uma problemática sempre comum, mesmo ciente de que nenhuma dessas coisas existem (2009, p. 35).

A realidade de formação, tanto inicial quanto continuada, que vivenciamos, na maioria das vezes, distancia a formação da escola e trata os problemas escolares de forma homogênea, como se uma forma de ensinar fosse aplicável em todos os contextos. Nesse sentido, torna-se urgente refletir e discutir sobre formação, no caso desse estudo, a continuada. Além disso, apesar de não ser tarefa fácil, torna-se também urgente repensar os cursos de formação atuais e pensar em novas maneiras de manter o professorado em contínua aprendizagem, ideia que deveria ser sinônimo do termo formação continuada.

A discussão sobre formação continuada de professores ganhou repercussão na maioria dos países latinos a partir dos anos 1970 quando estudos sobre as atitudes dos professores em relação a programas de formação continuada foram feitos, e vem ganhando consistência, agora, no sentido de buscar novas alternativas que beneficiem a sociedade da informação em que vivemos. Buscar pelo novo não significa que devemos descartar o que foi construído até então, mas repensar práticas antigas e inovar.

O autor espanhol Francisco Imbernón ressalta que, na década de 1970, a formação inicial era prioridade e a formação continuada se caracterizava por um modelo individual no qual cada professor buscava sua formação da maneira que conseguisse e achasse produtiva. A partir daí, mais especificamente na década de 1990, no Brasil, com o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei n. 9.394/96)³, o conceito de formação continuada foi institucionalizado e universidades e cursos passaram a oferecer esse tipo de formação.

Segundo Imbernón (2010), a formação continuada não é só contribuir para o domínio de conteúdos e disciplinas, mas, também, colaborar com o desenvolvimento pessoal,

³ § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

profissional e institucional dos professores para que possam transformar a prática em sala aula, assim como as condições sociais e de trabalho. Imbernón (2010) acredita que a formação continuada necessita da colaboração e participação dos professores, de cursos de formação bem organizados e com professores que pensem de maneiras diferentes, além de apoio externo, seja estatal ou privado, efetivo e real. A formação continuada é um conjunto de esforços para contribuir para um bem individual e coletivo. Professores em formação, são professores refletindo, aprendendo e mudando suas ações.

Para Imbernón, (2010, p. 37) “formar-se é um processo que começa a partir da experiência prática dos professores”, experiências essas que já pressupõem teorias. Portanto, se a formação começa na práxis, a formação continuada deveria ir além de aulas explicativas e teóricas para que seja realmente relevante. É preciso abranger o terreno da prática em suas várias situações problemáticas, interferir na mesma e concretizar as discussões.

Mas, a formação continuada necessita de professores motivados para que entrem nesse movimento de aprendizagem. Sabemos que o trabalho do professor é, muitas vezes, solitário. O professor entra na sala de aula e passa a ser o único adulto do seu ambiente de trabalho, recebendo pouco retorno sobre sua atuação, o que pode desmotivá-lo. Sem estímulos, sejam eles intrínsecos ou extrínsecos, o professor não vê muito sentido em entrar em um grupo de estudos ou algum curso de formação e, conseqüentemente, mudar sua prática. Se pensarmos que, segundo o Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), há mais de dois milhões de professores na Educação Básica Brasil trabalhando em condições as mais variadas possíveis, fica ainda mais complexo pensar em formação continuada.

2.4 FORMAÇÃO CONTINUADA PELO TRABALHO

Imbernón (2011, p. 17) afirma que “a aquisição de conhecimentos por parte do professor está muito ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição educacional em que esta é exercida”, sendo, portanto, importante que a formação se desenvolva também no interior da escola. Afinal, os ambientes, os alunos e as práticas são diferentes, não havendo soluções que se encaixem em todos os contextos como uma fórmula exata. Mas, para que a formação aconteça dentro da escola, é preciso que a instituição mude sua cultura e passe a entender a formação continuada como algo que se dá pela prática e pela reflexão da mesma, algo permanente.

A formação permanente, segundo Imbernón,

Deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática. Parece fácil dizer isso, mas como é difícil mudar as políticas e as práticas de formação. Isso implica fugir de políticas de subsídio, de políticas em que se acredita que oferecendo (ou investindo) à formação uma grande quantidade de cursos, seminários ou jornadas, a educação mudará; deixa-se o contexto trabalhista empobrecido, assim como a metodologia de trabalho da prática formativa mais orientada a práticas formativas individuais que a modelos de formação permanente de caráter coletivo, de desenvolvimento e de melhoria do currículo e a processos indagativos em que a base não é a 'ignorância do mestre', mas que se confia na capacidade do professorado para gerar inovações através da prática educativa (2011, p.45).

Aumentar as possibilidades de formação continuada e não se restringir apenas a *workshops* e cursos em instituições pode parecer complicado, já que, muitas das vezes, os professores matriculam-se em cursos buscando apenas o certificado ou o aumento salarial que eles lhes proporcionarão. Ainda assim, é fundamental pensar em uma possibilidade de formação pelo trabalho, pois é ali que vivem as questões e problemáticas a serem discutidas e refletidas.

Como prática formativa dentro do ambiente de trabalho, temos ainda de acordo com Imbernón (2009, p. 28), por exemplo, a observação dos pares. Para o autor, “ter o ponto de vista de outro (professor) oferece ao docente uma perspectiva diferente de como ele ou ela atua com os estudantes”, levando à reflexão sobre a própria prática, a troca de experiências entre os professores da instituição e a oportunidade do desenvolvimento de trabalhos inter e multidisciplinares. Além da observação, temos a comunidade formativa, que:

Se dá em contextos que permitem a elaboração por parte do professorado de uma cultura própria no seio do grupo e não só a reprodução padronizada da cultura social ou acadêmica dominantes. É um contexto relevante para elaboração, por parte dos próprios integrantes, de suas próprias concepções e práticas de ensino e aprendizagem (a aprendizagem assume muita importância), a partir das tarefas realizadas, das experiências e das intenções vividas. Como contexto interativo, as instituições educativas podem ser uma comunidade formativa, visto que geram múltiplas situações de comunicação e de uso tanto da linguagem oral e escrita como dos diversos códigos de relação interpessoal, a partir dos níveis, registros e códigos dos próprios integrantes (p. 81-82).

Somando-se a essas possibilidades, outra prática formativa dentro da escola é o que proponho nesse estudo: os projetos de trabalho. Quando se pensa no ensino a partir dos projetos de trabalho, o professor, além de todas as questões que envolvem o trabalho docente, vai ter que trabalhar constantemente com temas que não estão previamente indicados e delimitados em um livro didático, uma vez que os mesmos surgem do interesse dos alunos, durante o processo ensino-aprendizagem. Desse modo, nessa perspectiva, o professor que desenvolve sua prática pedagógica baseada em uma sequência de conteúdos engessada terá dificuldades de trabalhar

com o novo, pois esse exige pesquisa contínua e abertura para ouvir o outro, sendo esse outro o aluno.

Transformar e reinventar a prática pela própria prática, dentro do ambiente de trabalho, parece ser uma opção interessante e mais significativa para os professores. Formosinho (2009, p. 263) diz que a tendência da formação continuada dos professores atualmente está centrada na escola. Segundo o autor, “pretende-se uma formação contínua que seja um instrumento real de desenvolvimento profissional dos professores”. Essas tendências procuram, ainda de acordo com Formosinho, “romper com uma lógica reprodutora e uniformizadora da formação e com práticas de dissociação entre formação e trabalho” (FORMOSINHO, 2009, p. 298). Isso não quer dizer que a instituição superior não tenha mais importância na formação continuada, mas a formação pela prática (ou a teoria em diálogo com a prática) parece ser uma opção para suprir a distância entre a universidade e a escola básica e a consequente falha dos estágios supervisionados, que não preparam os futuros professores para a profissão docente.

3 CONCLUSÃO

A mudança no futuro da formação continuada e permanente, como diz Imbernón (2009, p. 74), deve ser “aquela que o professorado assuma ser sujeito da formação” e isso só acontece quando o professor vê sua realidade sendo discutida e quando ele, mais do que isso, é quem debate. Os projetos de trabalho permitem ao professor o estudo, a pesquisa e a reflexão de temas e questões próprias dos seus alunos, uma vez que eles participam do processo de escolha e produção do que será estudado. Essa concepção da educação aqui explorada indica que o que irá ser ensinado não foi selecionado de antemão nem filtrado. Pelo contrário, ele dá mais sentido ao mundo em que vivem os alunos e, ao fazê-lo, colocam o professor em um movimento de busca pelo que toca e atende às necessidades e desejos deles. Os projetos de trabalho não vêm com um manual pronto ou com material para ser usado em sala, as aulas e os materiais são construídos (pensados e digitados pelo professor) a partir dos interesses dos alunos e personalizados para cada contexto. Em suma, a criação, a pesquisa, a contextualização e a aprendizagem dos professores são marcas dessa concepção da educação.

Os projetos de trabalho, então, pressupõem aprendizado constante por parte dos professores, pois os alunos que norteiam as temáticas, sendo, portanto, imprevisíveis. Com isso, a ideia de que o professor ensina a mesma coisa todos os anos e da mesma maneira (ideia essa que os próprios professores repercutem) acaba por perder força. Apesar de cômodo para os

professores, seguir algo que foi previamente determinado desmotiva o profissional e os alunos. Trabalhar em uma escola que adota os projetos como forma de ensinar e aprender dá a oportunidade aos professores de aprenderem ao mediar, contribuindo para a formação profissional deles. Essa temática que envolve os projetos de trabalho como formação continuada, no entanto, pode e precisa ser mais explorada em outras pesquisas, sendo esse estudo só o começo.

THE PROJECT WORK AS CONTINUOUS TEACHER TRAINING

ABSTRACT

In this article we propose a discussion about project work as continuous teacher training. Hernandez (1998) says that the project work is an educational concept that considers the teacher's role as a facilitator of learning, a process in which the teacher is also a learner. The main aim of this article is to investigate how teachers may understand the practice through project work as continuous training. In order to develop this article, we invited authors such as Dewey (1937; 1967), Hernández (1998), Imbernón (2010; 2011) and Tardif (2005) to this discussion. It is assumed that this practice is likely to situate those Teachers into a training flow, since it happens through contents and goals that are not specified in advance, but, instead, new and cross-disciplinary at each project proposed by the students. As the initial training is not enough to cater for the needs of classroom practice, discussing a possibility for teachers continuous training is considered relevant by us, especially when the perspective highlights the link between work and training, putting work as formative. In general, the research development allowed us to conclude that the project work gives the teachers the opportunity to learn while guiding the students, contributing to their professional formation. For the production of the data we used exploratory research, inserted in the qualitative research. We worked with the teachers' narratives, which allowed us to conclude that the conception of work projects gives teachers the opportunity to learn while mediating, contributing to their professional training.

Keywords: Project Work; Teacher; Continuous teacher training.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei número 9394**, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11686325/artigo-62-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>>. Acesso em 19 de agosto, 2019.

DEWEY, John. **Experience and Education**. New York: Macmillan Company, 1938. _____, John. **Vida e Educação**. 9. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

FORMOSINHO, João (coord). **Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho.** Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio.** 5. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **O essencial da Didática e o trabalho de professor: em busca de novos caminhos.** 2001. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/264841428>>. Acesso em 14 de dezembro, 2018.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

Recebido em 14 de abril de 2020. Aprovado em 04 de setembro de 2020.

A **Revista Educação, Cultura e Sociedade** é uma publicação da Universidade do Estado do Mato Grosso, Brasil, iniciada em 2011.