



Edição Especial

III Congresso Internacional de Ensino - CONIEN
Universidade do Minho - Braga, Portugal, 2024

A RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO E A FORMAÇÃO DA INDIVIDUALIDADE DO PROFESSOR

THE RELATIONSHIP BETWEEN CONTINUING IN-SERVICE TRAINING AND THE TRAINING OF THE TEACHER'S INDIVIDUALITY

Lívia Gonçalves de Oliveira¹
Guilherme Augusto Ferreira²
Edileuza Fernandes Silva³

Resumo

Este estudo objetiva analisar a relação entre a formação continuada em serviço e a na formação da individualidade docente. Para tanto, observa-se a proposta de formação em serviço adotada pela Secretaria de Educação do Distrito Federal/Brasil para as escolas públicas, destacando a existência de espaço-tempo para a formação continuada no espaço escolar. Compreende-se a formação em serviço como um espaço produtivo para discussões e reflexões sobre a prática docente, considerando a tensão entre a generalidade e particularidade docente como enriquecedora para a formação da individualidade em níveis mais elevados. As questões-problema que nortearam a pesquisa foram: Como é organizada a formação continuada em serviço para os professores da rede pública no Distrito Federal? Quais elementos contribuem para a formação da individualidade docente? A formação continuada desenvolvida na coordenação pedagógica favorece a formação da individualidade em níveis mais avançados? Utilizando os pressupostos do materialismo histórico-dialético e a prevalência da abordagem qualitativa, aplicou-se questionários e entrevista semiestruturada a seis professores da SEDF/DF. A análise dos dados foi conduzida

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília- UnB. Professora da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal.

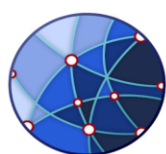
² Doutorando em Educação pela Universidade de Brasília- UnB. Professor da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal.

³ Doutora em Educação pela Universidade de Brasília- UnB. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, Brasil.

REPPE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ensino

Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio (PR), v. 8, n. 2, p. 2872-2894, 2024

ISSN: 2526-9542



III CONIEN
Congresso Internacional de Ensino
PESQUISAS NA ÁREA DE ENSINO:
IMPACTOS, COOPERAÇÕES E VISIBILIDADE

DE 4 A 6 DE SETEMBRO
BRAGA - PORTUGAL



pela metodologia do Núcleo de Significação. Resultados preliminares destacam a importância da formação continuada na apropriação de conhecimentos mais avançados, promovendo o desenvolvimento da individualidade docente em estágios superiores. Este estudo visa fornecer subsídios teóricos e metodológicos para que haja o repensar das formações continuadas em serviço.

Palavras chave: Coordenação pedagógica; Formação continuada; Individualidade.

Abstract

This study aims to analyze the relationship between continuing in-service training and the formation of teaching individuality. To this end, the proposal for in-service training adopted by the Department of Education of the Federal District/Brazil for public schools is observed, highlighting the existence of space-time for continued training in the school space. In-service training is understood as a productive space for discussions and reflections on teaching practice, considering the tension between teaching generality and particularity as enriching for the formation of individuality at higher levels. The problem questions that guided the research were: How is continuing in-service training for public school teachers in the Federal District organized? What elements contribute to the formation of teaching individuality? Does the continued training developed in pedagogical coordination favor the formation of individuality at more advanced levels? Using the assumptions of historical-dialectical materialism and the prevalence of the qualitative approach, questionnaires and semi-structured interviews were applied to six teachers from SEDF/DF. Data analysis was conducted using the Meaning Center methodology. Preliminary results highlight the importance of continued training in the appropriation of more advanced knowledge, promoting the development of teaching individuality in higher internships. This study aims to provide theoretical and methodological support to rethink continuing in-service training

Keywords: Pedagogical coordination; Continuing training; Individuality.

Introdução

Atualmente observa-se uma discussão acentuada no campo educacional acerca da formação continuada, principalmente no que se refere a relação dessa com a formação da individualidade do professor. Deste modo, destaca-se que a literatura considera a formação continuada como um tempo-espaço profícuo para o romper e transformar da forma de pensar, levando os indivíduos a analisarem a educação e a própria formação continuada não como uma somatória de ações, em um contexto de linearidade no que concerne à formação dos indivíduos.

Contudo, há registros de estudos que apontam a adoção, por parte de alguns indivíduos, da perspectiva minimizadora com que as relações sociais, de poder e de trabalho, são vislumbradas no contexto escolar, tal ação propicia a reflexão nos momentos de formação de forma a centralizar-se em questões práticas, cotidianas e

emergenciais, essa postura quanto a adoção minimizadora limita a formação dos indivíduos. (Imbernón,2009)

Partindo da compreensão de ambos os sentidos dados a formação continuada, faz-se neste estudo uma análise da relação entre a formação continuada e a formação da individualidade do professor. Nesse contexto, aponta-se que a compreensão de que a formação espiritual⁴, aqui entendida como a apropriação do campo subjetivo onde está presente o domínio conceitual e teórico do conhecimento, é um rico elemento para a formação humana. Para tanto, opta-se por analisar a formação da individualidade, visto que o enriquecimento do gênero humano perpassa pelo enriquecimento do indivíduo singular. (Duarte,2013)

Neste sentido, compreende-se que a proposição da formação continuada em serviço está em consonância com o entendimento sobre a formação da individualidade, visto que esta última é entendida no interior do processo histórico de autoconstrução do gênero humano, que parte de um enriquecimento do eu para o universal. Este, conduzi a formação individual em níveis mais elevados e, conseqüentemente, consubstancia a elevação do gênero humano. (Duarte, 2013)

Tendo esclarecido os dois elementos que servem como centrais nas discussões tecidas neste estudo – formação continuada em serviço e formação da individualidade-, adentra-se ao breve levantamento no campo das produções acadêmicas que abordam tal temática. Deste modo, pontua-se que houve a opção em fazer o levantamento no Banco de dados da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Scopus CAPES Periódicos⁵, por reunir um quantitativo de trabalhos acadêmicos expressivo no contexto nacional. Utilizou-se o recorte temporal a partir do ano de criação da plataforma até o último ano completo, deste modo observou-se as produções que foram inseridas a partir de 1991 até dezembro de 2023.

O levantamento apontou que no campo educacional há 1.445 produções que contemplam formação continuada em serviço como objeto central e 30 produções que tem como centralidade a formação da individualidade. Contudo, após a leitura dos títulos, resumos e em alguns casos da introdução, constatou-se a ausência, nesse banco de dados, de produções que trazem a formação continuada como elemento que consubstancia a formação da individualidade dos professores, ou de outros

⁴ Termo utilizado por Duarte (2013) para se referir ao conhecimento teórico subjetivo.

⁵ Acesso e pesquisa realizada no dia 15.02.2024. Fonte: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?>

indivíduos atuantes no contexto escolar. Desta forma, a lacuna observada é o ponto central, sendo a partir dela, a elaboração do desenvolver das argumentações e contribuições do presente estudo.

Em consonância com as contribuições teóricas de Duarte (2013, 2021) e Saviani (2021), onde ambos apontam que a formação da individualidade se dá por um processo educativo, tendo a apropriação da riqueza material e espiritual como elementos essenciais para o seu desenvolver em níveis mais elevados.

Neste momento, registra-se que a temática descrita se originou a partir de três questões problemas que se relacionam de forma direta com a formação da individualidade docente a partir da formação continuada. As questões são: Como é organizada a formação continuada em serviço para os professores da rede pública no Distrito Federal? Quais elementos contribuem para a formação da individualidade docente? A formação continuada em serviço favorece a formação da individualidade em níveis avançados?

Logo, este estudo objetiva discutir a relação entre a formação continuada em serviço e a formação da individualidade docente. Para tanto, a pesquisa decorre das contribuições de seis professores da rede pública de ensino, pertencentes a Secretaria de Educação da do Distrito Federal (SEDF), onde suas ponderações e experiências foram articuladas com as normativas da rede de ensino e com as discussões teóricas deste campo de estudo.

Descrito as questões problemas e objetivo geral do estudo inicia-se a seção do aporte teórico, onde contempla as discussões e reflexões que sintetizam os campos da construção da individualidade e da formação continuada. Na sequência, o percurso metodológico e as discussões são delineados, levando em consideração os posicionamentos e o arcabouço teórico presentes na pesquisa. Este processo é cuidadosamente sintetizado na seção das considerações finais, marcando uma conclusão temporária para o estudo. O termo "temporária" é empregado devido à natureza dinâmica das pesquisas sociais, onde a objetivação atual gera uma nova objetivação. Esse movimento infinito caracteriza as constantes elaborações e reflexões presentes na sociedade.

Aporte teórico

Formação da Individualidade: do ser ao vir a ser

Com base nas reflexões de Duarte (2013), inaugura-se essa seção abordando o processo de formação da individualidade humana em seu sentido singular. Nesse processo, as categorias de formação da individualidade são elencadas a partir da compreensão de que o indivíduo se autoconstrói ao longo da história, e em uma relação que considera as contradições presentes nos processos de objetivações e apropriações como, também, pertencente a constituição do indivíduo. Assim, a formação da individualidade no seu caráter singular é a formação do gênero humano, por essa razão inicia-se com a autoconstrução do ser em seu caráter universal.

Munidos desse conceito, é necessário esclarecer como o indivíduo se autoconstrói. Neste sentido, utiliza-se Marx (2017, p.255)

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. [...] agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.

Ao modificar a natureza, mediado pelo trabalho, o próprio homem se modifica. Desta forma, o trabalho é a categoria que constitui e eleva o ser orgânico ao ser social. Assim, para compreender a formação da individualidade há de se compreender que a categoria trabalho está intrinsecamente presente nas relações desenvolvidas em qualquer outra categoria que abarca o ser social. (Lukács, 2013).

Para tanto, retornando aos primeiros registros de seres humanos na terra, temos a existência humana garantida pelo próprio homem, e esta a fez mediada pelo trabalho. Ou seja, na pré-história, os homens se utilizavam do trabalho para buscar seus alimentos, prepará-los – mesmo que de forma rudimentar-, planejavam e executavam atividades que os levassem a se abrigar do frio ou dos predadores. Neste contexto, observa-se o trabalho como uma prática de produção e manutenção da própria vida humana.

Com o passar do tempo e com as demandas da sociedade em suas formas mais desenvolvidas, o complexo do trabalho continuou e continua fundante para o ser humano. No entanto, não mais na garantia de sua existência, mas agora sendo a

necessidade de manter as condições básicas de subsistência do gênero humano. Esta, se dá pelo uso da força de trabalho, pois é com a atividade humana que se obtém moeda de troca ou prestação de serviços, permitindo a aquisição de bens materiais - alimentos, moradia, medicamentos, transporte - indispensáveis a subsistência do homem. Portanto, o trabalho se configura como uma ação afirmadora da vida, conferindo à existência humana uma dimensão social que diferencia o ser humano dos demais seres vivos.

O trabalho foi descrito no processo de autoconstrução do indivíduo em diferentes épocas e condições, no entanto, há outra categoria presente neste contexto, a historicidade. Assim, no desenvolver das atividades desde os homens das “cavernas” até o homem contemporâneo e pertencente a atual sociedade, foi necessário a ele o domínio dos conhecimentos já construídos para que as objetivações imediatas fossem satisfeitas e, a partir delas, emergissem novas objetivações.

Logo, a adoção de um simples exemplo conduz a compreensão da categoria da historicidade. O homem da pré-história ao capturar um animal para se alimentar, necessita parti-lo em pedaços menores, assim está posto uma necessidade real. Para tanto, o conhecimento que este indivíduo tem da natureza imediata o conduz a pegar uma pedra, por ser um material rígido, e utilizá-la para cortar as partes do animal. Este o fez, dominando algo que é unicamente pertencente ao gênero humano: a relação do pôr-teleológico subjetividade e objetividade – prévia ideação e causalidade dada e, ainda, medido pelo trabalho obtém-se o seu resultado: a causalidade posta, ou seja, pedaços menores do animal. Para se chegar a este ponto, o homem da pré-história idealizou mentalmente o que queria, utilizou-se de um objeto dado – a pedra-, afiou-a e assim obteve uma fina navalha para corte.

Satisfeita a objetivação imediata – cortar a carne em pedaços menores – o indivíduo percebeu que ao fazer os cortes a sua mão ficou dolorida e assim foi desenvolvendo este instrumento, partindo do que já foi elaborado sobre ele e das experiências com o seu manuseio até o que hoje temos de mais avançado na cutelaria. Ou seja, [...] “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, ligadas e transmitidas pelo passado”. (Marx, 1968, p.15).

Nessa perspectiva, o trabalho e a historicidade são categorias que permeiam todas os complexos que constituem o ser singular e genérico, onde o movimento dialético do (trans)formar e do se (trans)formar são desenvolvidos e enriquecidos.

Logo, Duarte (2021) pontua que a formação da individualidade humana ocorre, imbricada com a categoria trabalho e historicidade, nas esferas da vida cotidiana (Linguagem, pensamento e atividade) e nas esferas não cotidiana (Direito, Arte, Ciência, Filosofia, Religião e Política) desempenhando um papel crucial no processo de formação da individualidade e na formação humana.

Após delinear as esferas que surgiram ao longo da história do ser social, bem como as categorias ontológicas que permeiam todas as relações existentes na sociedade, adentra-se nas reflexões de como a formação da individualidade se relaciona com a educação, conduzindo ao enriquecimento da individualidade humana.

Nesse sentido, registra-se que a formação da individualidade se dá por um processo educativo, mediado pelas esferas cotidianas e não cotidianas, tendo a apropriação da riqueza material e espiritual como elementos essenciais para essa formação. A apropriação da materialidade socialmente produzida é a base da formação da individualidade; no entanto, a apropriação da riqueza espiritual, que se desenvolve na educação escolar, faz com que ambas constituam um importante par dialético para a formação da individualidade humana. Isto é, a formação da individualidade em níveis mais elevados depende da relação entre a efetiva riqueza espiritual do indivíduo e a riqueza de suas relações reais. (Marx, Engels, 2002).

O movimento entre as relações sociais concretas e o desenvolvimento espiritual se desenvolve tendo a educação como possuidora de um papel crucial, pois ela sistematiza, mediada pelo trabalho educativo, o acesso aos conhecimentos mais evoluídos já produzidos pela humanidade ao longo de sua história e que consubstanciam a formação da individualidade. Neste instante, retoma-se que a escola, mediada pelo trabalho educativo não se reduz apenas ao acesso, mas ao processo de apropriação dos conhecimentos, visto além de conhecer transforma a sua consciência e prática como pontuado por Saviani (2018).

No âmbito da compreensão da consciência, o embasamento teórico a identifica como um elemento integrante da individualidade. Dessa forma, ao enumerar os complexos que contribuem para a constituição da singularidade do professor, é imperativo reconhecer que, além de considerar o trabalho, a historicidade e as esferas cotidianas e não cotidianas (ciência, filosofia e arte), é essencial contemplar a

categoria da consciência como um componente determinante na formação da individualidade.

Desta forma, a análise acerca da formação da individualidade docente requer uma reflexão aprofundada sobre o papel da formação continuada em serviço ofertada a esses profissionais, visto a centralidade da apropriação de conhecimentos para a elevação do nível de formação desses indivíduos. Nesse contexto, surge a necessidade de se refletir sobre a formação continuada em serviço como elemento essencial para a formação da individualidade docente.

Formação Continuada em serviço

A formação continuada em serviço tem nesse estudo a compreensão de ser um momento em que as relações sociais e de poder são discutidas frente as questões reais e históricas que constituem o indivíduo, mediadas pelo trabalho educativo. Tal perspectiva é por compreender que a escola desempenha um importante papel na formação humana, onde os sujeitos que realizam esse trabalho necessitam ter espaço-tempo para a construção de uma visão crítica-emancipadora da sociedade e das relações por ela desenvolvida.

Neste tocante, entende-se que o trabalho desenvolvido pelos professores é o trabalho educativo, este sendo o “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2012, p. 13). Portanto, a formação continuada dos indivíduos que medeiam o processo de apropriação da produção intencional da humanidade é objeto de reflexão.

No contexto da Secretaria de Educação do Distrito Federal, *lócus* da pesquisa, a formação continuada é apontada a partir da relação desta para com a formação humana, onde

considera-se que o ser humano está em permanente formação, sendo os profissionais da educação, portanto, pessoas não prontas, em constante desenvolvimento. Assim, a formação constitui uma ação contínua e progressiva que deve considerar a atualidade, as alterações no mundo do trabalho e as demandas do setor produtivo; todavia, deve ser compreendida em seu contexto histórico a partir de dimensões pessoais e profissionais que apresentam as necessidades e os anseios daqueles que constroem diuturnamente a escola pública referendada na qualidade social. (Distrito Federal, 2018, p.30).

A perspectiva adotada pela SEDF em sua normativa, encontra-se em consonância com o referencial teórico despendido até o momento, visto a centralidade dos aspectos que evidenciam o caráter vivo da sociedade, onde as mudanças são constantes, e tem a categoria historicidade como necessária na formação continuada e humana dos professores.

Registra-se que na SEDF, lócus da pesquisa, pontua nas normativas vigentes que os professores com quarenta horas semanais de trabalho, possuem quinze horas destinadas a formação continuada em serviço. Para tanto, a organização da formação continuada, descrita na normativa que a regulariza, prioriza o seu desenvolver no espaço-tempo da escola, descrevendo a proximidade do campo prático as possíveis discussões teóricas. (Distrito Federal, 2018).

O campo teórico acrescenta que a formação continuada, mediada pelo processo educativo, apresenta eficácia se ocorrer a participação efetiva e central dos professores compreendendo que a unidade teórica e prática não condiz com a prevalência de uma sobre a outra. Adotando tal percepção a formação continuada não se reduz a um discurso destinado a ratificação das relações de poder presentes na sociedade, onde suas demandas e conveniências são admitidas. (MANACORDA, 2007).

Por conseguinte, reconhece-se na educação, especificamente no trabalho dos profissionais da escola, uma via para acessar discussões e ações mais representativas e emancipadoras. Contudo, o processo educativo encontra-se em contradição, pois, embora represente uma possibilidade de emancipação humana, simultaneamente sucumbe às exigências sociais e produtivas, que gerem a sociedade capitalista, bem como as instituições que nela se desenvolvem.

Para tanto, a formação continuada em serviço, deve ser um espaço onde há a possibilidade de (re)construir a visão de mundo dos indivíduos, sendo essa constituída por meio dos conhecimentos e posicionamento valorativos sobre a vida em sociedade, da natureza, das pessoas e das relações. Pontua-se, que a formação da visão de mundo dos professores a partir da formação continuada em serviço pode ocorrer de forma consciente ou inconsciente, porém é sempre simultaneamente individual e coletiva. Nela há características que correspondem a singularidade de cada indivíduo como há presença de características do gênero humano. No entanto, quanto mais elevada for a individualidade do professor, maior será o grau de

elaboração e sistematização dessa consciência, sendo o nível mais elementar a do senso comum podendo chegar à consciência filosófica. (Duarte, 2021).

Os elementos discutidos até o momento em relação à formação continuada constituem componentes essenciais para o desenvolvimento da individualidade, onde a teoria se entrelaça com a prática docente. Nesse contexto, reafirma-se que a atividade teórica proporciona conhecimentos cruciais para a transformação da realidade, destacando-se que as teorias não apenas explicam, mas têm o potencial de efetivar mudanças no cenário concreto. Entretanto, essa transformação depende da apropriação dos conhecimentos pelos indivíduos, permitindo-lhes desenvolver ações e práticas verdadeiramente transformadoras. Todo esse processo é permeado pela consciência do professor, escalando níveis mais elevados até atingir uma compreensão profunda da educação voltada para a formação humana. Nesse estágio, o trabalho educativo é conscientemente conduzido pelo professor, adotando uma perspectiva crítica-emancipatória em relação à realidade social. (Fernandes, 2018).

Encaminhamentos metodológicos

Ao se inquietar com a questão problema sobre determinado aspecto da realidade, o pesquisador inicia a busca por compreensão e respostas no campo teórico sobre o tema. Para tanto, a pesquisa se apresenta como a promoção do confronto entre os dados, informações coletadas e o conhecimento teórico acumulados a respeito da temática.

Neste sentido, o presente estudo compreende que o ponto de partida é a realidade concreta e o conhecimento sobre essa realidade se apresenta marcado por sinais de seu tempo, comprometido assim com a realidade histórica e não acima dela, como verdade absoluta. Há, ainda, a compreensão de que a pesquisa social, em particular a dos estudos de educação, está situada dentro de um contexto social e este inserido em uma realidade histórica, onde o desafio das pesquisas estão em captar a realidade dinâmica e complexa que o objeto se encontra. Neste tocante, a visão de mundo do pesquisador, bem como as concepções e princípios que o norteiam são pontos que marcam as análises desenvolvidas na pesquisa, conseqüentemente, pontua-se que todo ato de pesquisa é um ato político. (Alves, 1984).

A partir do exposto sobre a complexa teia que permeia o objeto de estudo, fica claro a relação inextricável entre sujeito, objeto da pesquisa e o pesquisador.

Deste modo, os pontos elencados até o momento - a realidade concreta como ponto de partida, a consideração dos elementos históricos na constituição da realidade e o pesquisador como sujeito que carrega em si valores, preferências e concepções de mundo ao qual o orientam - são condizentes com os pressupostos do materialismo histórico-dialético, este como método que contempla a visão de mundo adotada neste estudo.

Ao registrar os pressupostos do materialismo histórico-dialético, fica evidente que os dados qualitativos prevalecem na pesquisa. Pois, a utilização do ambiente social como fonte de dados, o caráter descritivo, a adoção do significado que os sujeitos dão ao objeto e o enfoque indutivo são elementos característicos da pesquisa qualitativa e do materialismo histórico-dialético, demarcando-se assim a relação intrínseca desse par na pesquisa. (Lüdke e André, 2011).

Após a exposição do método e a adoção da abordagem qualitativa, destaca-se que foram empregados dois instrumentos para a coleta dos dados: o primeiro foi a aplicação de questionários por meio do Google Forms, enquanto o segundo envolveu a realização de entrevistas semiestruturadas. O questionário desempenhou um papel crucial ao selecionar participantes interessados na pesquisa, além de esboçar o perfil desses sujeitos.

Inicialmente, o link do questionário foi enviado a grupos de professores da educação básica vinculados à rede pública de ensino do Distrito Federal, estabelecendo assim um primeiro contato com os possíveis participantes da pesquisa. Durante essa fase, o questionário não serviu apenas como meio de mapear os interessados a participar da pesquisa, mas também proporcionou informações relevantes, como a garantia do anonimato aos sujeitos e das unidades escolares em que atuavam. Isso foi fundamental para permitir que expressassem livremente suas opiniões, sem receio de serem questionados por suas respostas.

Outro aspecto destacado nesse estágio inicial foi a escolha de nomes fictícios pelos próprios sujeitos pesquisados, um detalhe que também foi explicitado e esclarecido por meio deste primeiro instrumento da pesquisa. Essa medida foi adotada para preservar a identidade dos participantes, contribuindo para um ambiente propício à sinceridade e à abertura durante as entrevistas subsequentes.

Decorridos cinco dias úteis do envio do questionário, os dados foram organizados, dando início ao contato dos pesquisadores para com os professores e o agendamento das entrevistas. Essa comunicação se deu por meio de telefonemas e

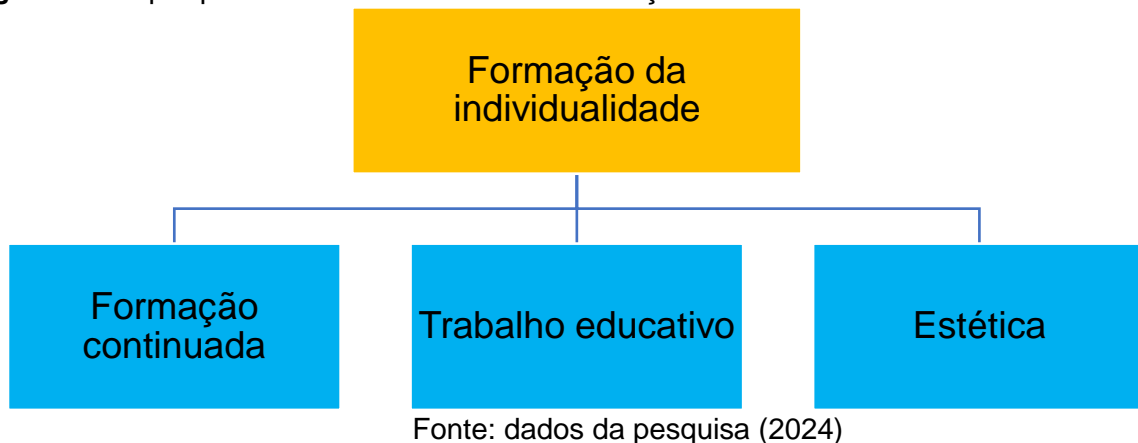
e-mails, direcionados aos professores onde alguns deles, solicitaram maiores esclarecimentos sobre a pesquisa.

O agendamento das entrevistas foi efetuado com seis professores da SEDF, em horários que não interferiu a carga horária regular de trabalho, conforme solicitado por eles. As entrevistas semiestruturadas, embora tenham seguido um roteiro predefinido, assumiram trajetórias distintas de acordo com as narrativas dos participantes, característica considerada previsível e enriquecedora para esse instrumento.

Outro ponto a ser destacado sobre a entrevista semiestruturada é a valorização do papel do pesquisador, contudo, os sujeitos da pesquisa têm total liberdade para expressar suas opiniões. Nesse sentido, o roteiro serve meramente como ponto de partida para a entrevista, sendo a centralidade da pesquisa voltada para os sentidos e significados que os entrevistados atribuem ao objeto em questão (Triviños, 1928).

Para interpretação e análise dos dados coletados adotou-se o Núcleo de Significação (Aguiar; Ozella, 2006). Esse processo metodológico contemplou quatro etapas: leitura flutuante das respostas das entrevistas, destacando pré-indicadores (identificação de frases/ palavras que revelem traços da maneira de pensar dos sujeitos); aglutinação dos pré-indicadores por similaridade, complementaridade ou contraposição, constituindo indicadores; articulação dos indicadores resultando nos Núcleos de Significação que foram nomeados de acordo com seu conteúdo; análise interpretativa dos núcleos por meio de articulações intra e inter núcleos, bem como em diálogo com os autores do referencial teórico. (Aguiar; Ozella, 2006).

Percorridas essas etapas, chegou-se aos indicadores analisados neste artigo: formação da individualidade – como eixo central-, formação continuada em serviço, trabalho educativo e estética. Deste modo, a figura 01 ilustra o tripé que sustenta a discussão da formação da individualidade e que mais adiante se desdobra, a partir do discurso dos sujeitos da pesquisa, nos núcleos de significação. Esse, é articulado juntamente com os indicadores na elaboração das discussões e resultados da pesquisa.

Figura 01: Tripé que sustenta a discussão da formação da individualidade docente

A seção subsequente aborda a discussão, fundamentada nos dados obtidos na pesquisa, acerca da formação da individualidade docente. Posteriormente, tem-se a seção das considerações finais e, por fim, encerra-se com a apresentação das referências utilizadas neste estudo.

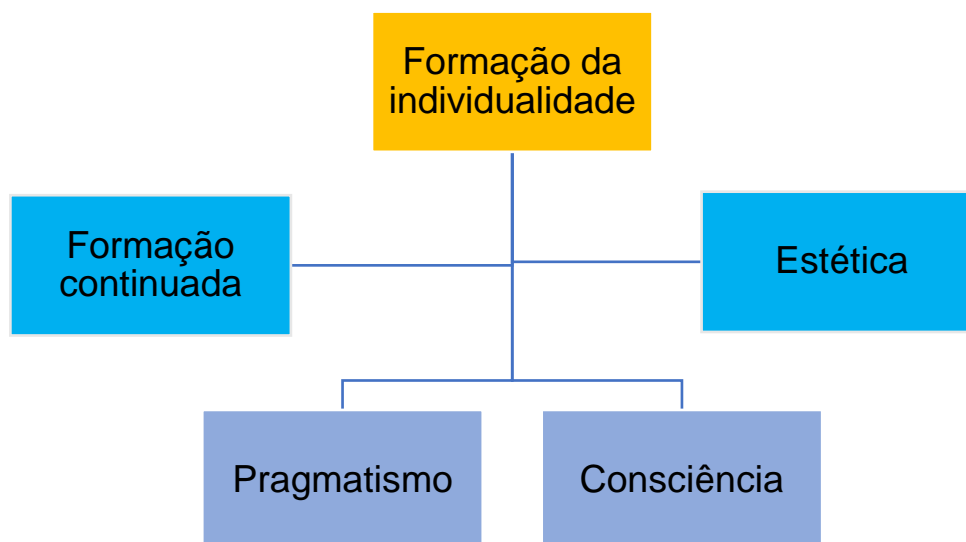
Resultados e Discussão

A formação da individualidade do professor parte do processo de objetivação (a transformação da natureza pelo trabalho) e apropriação (relação do indivíduo para com o resultado do trabalho) ontologicamente pertencente ao gênero humano. Esse par dialético se desenvolve nas esferas da vida cotidiana, onde ocorre as primeiras elaborações que consubstanciam a formação da individualidade, e nas esferas não cotidianas.

Assim, presando pela compreensão do leitor, esclarece-se que a formação da individualidade inicia quando o indivíduo se apropria da produção humana, esta coloca em movimento todo o ser e a sua individualidade. Neste ponto, utiliza-se o seguinte exemplo: a criança ao observar que no ato de chorar a mãe vem ao seu encontro para alimentá-la ela está movimentando, a partir dessa percepção, as esferas do pensamento e linguagem, mesmo que a sua maneira. Neste ponto a formação da individualidade está se movimentando de forma concomitante com a formação do ser. Porém, as elaborações tecidas neste estudo, contemplam as esferas não cotidianas, em específico a filosofia, ciência e a arte, tal opção é por compreender que essas são as formas mais elevadas da objetivação humana. (Duarte, 2013).

Neste sentido, ao coletar os dados da pesquisa, e iniciar a interpretação e análise deles, constatou-se que há três indicadores que contemplam a formação da individualidade e desses surgiram dois núcleos de significado que norteiam e articulam a discussão desse estudo. A figura 02 elenca os indicadores e os núcleos.

Figura 02: Indicadores e Núcleos de Significação que emergiram dos dados da pesquisa



Fonte: dados da pesquisa (2024)

A Figura 02 traz de forma sintética a formação da individualidade do professor calcada em um tripé, que foi pontuado pelos sujeitos da pesquisa, tendo a formação continuada, o trabalho educativo – este desenvolvido de forma intencional e planejado como conceituado por Saviani (1994) - e a Estética lukacsiana. Os indicadores, extraídos do discurso dos sujeitos, deram origem aos Núcleos de Significação: Pragmatismo e consciência, contudo as discussões se centralizaram no primeiro, pois o núcleo da “consciência” está presente de forma imbricada nas discussões do primeiro. Tal opção, foi por observar que o elemento da consciência está presente no núcleo “pragmatismo” e assim, a sua análise separada, compromete as elaborações.

O termo pragmatismo é utilizado neste momento no sentido utilitarista da educação, reduzindo-a a um meio ou forma de responder e capacitar os indivíduos frente as demandas práticas do trabalho, se contrapondo ou reduzindo as discussões teóricas a mero formalismo. Outro aspecto, da visão pragmatista em relação a teoria

é a compreensão desta como desnecessária em alguns momentos, dando espaço para o “senso comum⁶”, este como o sentido da prática.

Ao analisar o discurso dos participantes da pesquisa, nota-se que eles concebem a educação como um meio para atingir um propósito imediato e utilitário, caracterizado pela busca de resultados tangíveis e pela valorização da eficácia prática em detrimento da consideração teórica. Portanto, o ponto de vista [...] “do senso comum é o pragmatismo; a prática sem teoria, ou com um mínimo dela” (Vázquez, 2011, p.242).

Por isso, a crítica ao pragmatismo é pontuada, visto que há nesta prática a negligência de dimensões mais amplas da formação do ser, ignorando as implicações econômicas, sociais e ideológicas que permeiam sua formação. O Quadro 01 é organizado trazendo excerto das falas e marcas desse pragmatismo na compreensão do dos professores frente ao seu trabalho educativo.

Quadro 01: Pragmatismo no trabalho educativo presente nas falas dos sujeitos da pesquisa

Ao pensar na aula que darei penso no “ Currículo da Secretaria de Educação do DF. ” (Dayane)	A reduzida a um documento
Ao pensar na aula que darei penso em analisar o conteúdo para destrinchar a aula. (Viviani)	A valorização do conteúdo fora da realidade
Quero que meu aluno no final da vida escolar básica saiba interpretar textos, saiba resolver situações problemas do dia a dia e saber se expressar por escrito. (Ana Cristina)	Usabilidade do conhecimento em situações práticas
Que meu aluno ao terminar a vida escolar consiga resolver situações práticas que seriam aplicadas no seu dia a dia. (Nunes)	Conhecimento reduzido a aplicação de conceitos e não apropriação

Fonte: dados da pesquisa (2024)

O exposto contempla o caráter pragmatista ao qual emergiu dos dados da pesquisa. Neste tocante a professora Dayane relata que ao pensar na aula que irá ministrar se atenta a prescrição curricular, desta forma, observa-se que não há um pensamento que vá além do caráter prático do conhecimento, a preocupação em “passar” o conteúdo específico sobressai o de apropriação de um saber que foi constituído na coletividade a partir das relações sociais e de poder. Tal afirmativa se baseia no conceito de apropriação descrita por Saviani (2018) onde o autor relata que não basta conhecer o que foi historicamente construído em seus níveis mais elevados

⁶ Expressão utilizada por Vázquez (2011) em sua obra “Filosofia da Práxis” e que no parágrafo seguinte será explicitado.

pelos homens, se faz necessário apropriar-se desse conhecimento de tal forma que ele enriqueça a sua prática e ainda contribua para novas formulações.

Desta forma, ao descrever a preocupação central no seguir o currículo prescrito sem considerar como ponto de partida a realidade social do estudante, observa-se a negligência quanto as dimensões mais amplas que se relacionam com o apropriar-se do conhecimento, bem como a não compreensão da função social do conhecimento para o enriquecimento do gênero humano. Neste ponto, reflete-se sobre o caráter alienante presente no discurso da professora, visto que ela vê o seu aluno como um meio para a realização de uma ação, ou seja, o conteúdo é o objeto central da educação onde, na sua perspectiva, o estudante precisa dominá-lo e isso ocorre quando o currículo proposto para aquela etapa é concluído. Na perspectiva da professora, onde ela compreende o conhecimento como uma parte isolada do ser, fragmentada, as suas decisões são assentadas, mesmo que de forma inconsciente.

A professora Viviane também pontua que a aula é por ela pensada em um movimento focado no conteúdo e o esmiuçar desse. Registra-se neste momento que não se trata, por parte dos pesquisadores, o menosprezar dos conteúdos escolares para a formação do indivíduo, porém compreende-se que este está imerso em um processo que visa a transformação e enriquecimento da concepção de mundo dos estudantes e dos próprios professores. Neste ponto, os conteúdos escolares necessitam se relacionar de forma mútua e consciente com a prática, visto que para realização desta pressupõe-se uma ação efetiva sobre o mundo, onde a atividade teórica transforma a consciência e as ideias sobre as coisas, contemplando se assim um par dialético que enriquece o gênero humano. (Duarte, 2021).

Logo, compreende-se que a educação deve ser entendida como um processo de humanização dos indivíduos, onde ela se desenvolve no interior do processo histórico do gênero humano, ou seja, a educação exercida como uma “atividade mediadora no seio da prática social global” (Saviani, 2018, p.59). A adoção de tal proposição – educação como mediadora da prática social – faz com que se desenvolva a formação da consciência dos indivíduos e, neste contexto, dos professores, corrobora para o distanciamento da compreensão deles quanto a concepção do trabalho educativo em seu caráter pragmatista.

Outro ponto a ser analisado foi quando a professora Ana Cristina descreveu sobre como almeja ver um aluno seu ao concluir a educação básica no que concerne a apropriação dos conteúdos, ela pontuou que espera vê-lo interpretando textos,

sabendo resolver situações de problemas matemáticos do dia a dia e se expressando por meio da escrita. Neste excerto verifica-se que a elaboração crítica das relações sociais ou de poder não são mencionadas, portanto, a percepção da professora revela a visão de que a educação escolar é um fragmento e está a parte das relações existentes na sociedade. Consequentemente, a visão pragmatista emerge na discussão, demarcando que a professora não concebe neste momento a educação escolar como um complexo que se relaciona diretamente com outros complexos da vida social e que esses articulam-se entre si e formam a individualidade do sujeito e enriquecem o gênero humano.

O professor Nunes, de certa forma, completa o excerto da professora, pois pontua que também espera do seu aluno, ao final da educação básica, habilidades em utilizar os conhecimentos escolares na resolução de situações práticas do cotidiano. Na fala dos professores mencionados, é perceptível a fragilidade no processo de autoconsciência, onde não compreendem o seu trabalho como educativo e, ainda, estabelecem sobre ele uma forma utilitarista comprometendo o desenvolvimento da sua autoconsciência. (Húngaro, 2001).

Neste sentido, considerando o delinear das discussões até o momento observa-se que os professores pesquisados entendem a relação deles com a categoria trabalho apenas como uma prestação de serviço, onde não se veem pertencentes a uma classe, pois descrevem sua atuação tendo como dependência apenas a percepção particular e isolada, não considerando a sua atividade educativa como complexo de uma totalidade. Por conseguinte, à concepção por eles compreendida sobre o trabalho educativo é a exercida dentro uma "caixinha" autônoma, e não como parte integrante e ativa das relações sociais e das estruturas de poder presentes na sociedade. (Saviani, 2018).

Ao explorar a perspectiva e relação dos professores para com o trabalho educativo, adentra-se a compreensão dos mesmo sobre a formação continuada, lembrando que o conhecimento, consciência e a estética contribuem para a formação da individualidade. A ausência desse entendimento, pelos próprios professores, resulta na compreensão limitada dos complexos sociais e relações desenvolvidas na sociedade como um todo. Tal limitação impede o indivíduo de perceber as dimensões mais amplas e transformadoras presentes na sociedade, deixando-o em uma dimensão que se limita a reprodução e alienação. (Lukács, 2018).

O Quadro 02, contempla excertos das falas dos professores no que tange o papel da formação continuada no processo formação da individualidade do professor.

Quadro 02: Formação continuada em serviço e a estética

Não me recordo da última formação em serviço. (Viviani)	Ausência de oferta da teoria na formação continuada
A formação continuada que mais gostei foi a que me ensinou a fazer jogos pedagógicos, adorei! Testei em sala e foi aprovada. (Simone)	Exigência do fazer prático
Formação útil foi a de Produção de RAVS, ela me auxiliou na produção de relatórios. [...] não foi uma perda de tempo essa. (Nunes)	Prática esvaziada
A formação continuada que tive tem me ajudado muito em relação aos recursos, e técnicas que preciso e posso utilizar. (Dayane)	Prática esvaziada

Fonte: dados da pesquisa (2024)

Os excertos presentes no quadro 02 descrevem sobre a oferta de formação continuada em serviço dispendida aos professores da SEDF e a percepção desses quanto a formação recebida. Na fala, dos professores há marcas de valoração das formações quando essas satisfazem o utilitarismo imediato das demandas da prática docente.

Neste ponto, a compreensão de que a formação continuada só é válida quando testada em sala de aula e em determinada situação específica é descrita por Simone como um elemento validador para a formação continuada. E seu discurso a professora traz esse tema ao pontuar que [...] “A formação continuada que mais gostei foi a que me ensinou a fazer jogos pedagógicos, adorei! *Testei em sala e foi aprovada!*”⁷. Esta validação da formação continuada em serviço atrelada ao teste na prática é uma marca que retrata como a teoria é vista em seu caráter dispensável, ou seja, é a prevalência do senso comum e este dando sentido a atividade prática. (Vázquez, 2011).

O professor Nunes e a Dayane também destacam a necessidade da formação continuada em ser “útil”⁸, onde ambos pontuam que quando conseguem colocar em prática, de forma direta e com exemplos claros, o conhecimento adquirido na formação continuada “quer dizer que ela foi útil”⁹ e não uma “enrolação”¹⁰. As falas

⁷ Os termos entre aspas se referem a falas dos sujeitos da pesquisa.

⁸ Os termos entre aspas se referem a fala do sujeito da pesquisa, Nunes.

⁹ Os termos entre aspas se referem a falas dos sujeitos da pesquisa.

¹⁰ Os termos entre aspas se referem a falas dos sujeitos da pesquisa.

descrevem uma prática esvaziada, ou seja, a consciência dos professores em relação ao trabalho educativo é reduzida onde a formação humana não se apresenta como objeto central dessa relação.

Registra-se que a crítica elaborada não está no desconsiderar da prática e da prevalência da teoria, compreende-se aqui que para o enriquecer da formação humana há a necessidade de que ambas – teoria e prática- se constituam como um par dialético, onde o conhecimento é elaborado a partir do concreto, porém o real é enriquecido com a teoria, e este movimento é contínuo, um enriquecendo o outra.

Portanto, a formação continuada em serviço é defendida neste estudo a partir da indissociabilidade da relação teoria-prática, ou seja, a práxis. Essa categoria é empregada a partir das contribuições de Vázquez (2011), onde o autor descreve-a como sendo

[...] a atividade humana que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com um caráter estritamente utilitário. A práxis contém as dimensões de conhecer (atividade teórica) e do transformar (atividade prática), ou seja, teoria e prática são indissociáveis. (Vázquez, 1968, p.208).

A concepção da práxis se constitui como um dos elementos ao se pensar a formação continuada em serviço. A partir da concepção da práxis, as dimensões descritas para a formação da individualidade como a científica, técnica, estética, e social contemplam a proposta necessária para os momentos de formação continuada em serviço. Isto é, a apropriação de conhecimentos diversos pelos professores, em formações continuadas que adotam a concepção de práxis, corroboram para a formação em níveis mais elevados da consciência desses indivíduos e, conseqüentemente, visto ser parte integrante, da formação da individualidade docente. Enriquecer a consciência por meio dos conhecimentos – arte, ciência, filosofia- está intimamente ligada ao enriquecer da formação da individualidade dos professores.

Ao esclarecer a concepção de formação continuada dos sujeitos da pesquisa, bem como, a concepção dos teóricos dispendidos no estudo contempla-se a disparidade no que concerne a tomada de consciência que os professores possuem sobre a temática. Neste ponto, remete-se ao discurso dos professores quando questionados se as formações ou em outros momentos os conhecimentos estéticos

lhes são proporcionados, visto que a arte é um dos elementos que formam a individualidade. Para tanto, os seis professores pontuaram que não possuem oferta de formação em serviço ou raramente tem acesso a manifestações artísticas. Neste tocante, destaca-se a fala do professor Nunes, "Raramente tenho acesso a manifestações artísticas, mas acredito que me traria enriquecimento pessoal", neste momento verifica-se que ele tem consciência do caráter formador que esses momentos propiciam, no entanto, não lhe é ofertado, demonstrando mais uma vez, que o pragmatismo é latente quando se remete a formação continuada.

Outra educadora, a Simone, destaca que não se recorda ter participado de alguns eventos artísticos, como exposições, peças teatrais ou apreciação de concertos de orquestra, nos momentos de formação continuada em serviço ou de forma particular. Apesar disso, ela reconhece o valor enriquecedor dessas experiências. Ao ser instigada a refletir sobre a possível contribuição desses momentos para sua prática educativa, a professora expressa sua dificuldade em visualizar como tais vivências poderiam impactar positivamente no seu trabalho pedagógico. Em outras palavras, sua consciência está vinculada à busca por um significado tangível proveniente desse âmbito não cotidiano. Nessa perspectiva, ela percebe esse domínio como um fragmento desvinculado do contexto educacional.

Durante a entrevista, os pesquisadores apresentaram duas possíveis temáticas para a formação continuada: a primeira abordava "A identificação do professor com a sua classe: consciência de classe", enquanto a segunda versava sobre "Dez passos para lidar com estudantes que apresentam dificuldades na leitura". A escolha da temática dois foi unânime entre os participantes da pesquisa, revelando, neste momento, a busca por resultados imediatos, característica intrínseca à concepção pragmatista. As justificativas apresentadas pelos sujeitos indicam que essa formação é a que melhor contempla o cotidiano do professor, proporcionando subsídios práticos efetivos.

Assim, torna-se evidente que o pragmatismo é uma concepção vibrante e latente, manifestando-se não apenas na formação continuada, mas também na compreensão do trabalho educativo pelos professores e em sua percepção em relação à arte. Dessa forma, o tripé que fundamenta a formação da individualidade docente estar solidamente ancorado em um terreno utilitarista e pragmatista.

Considerações finais

Ao término desta investigação, evidenciou-se, a partir das reflexões dos docentes, que a interrelação entre a formação continuada e a construção da individualidade docente se desdobra de maneira intrincada, uma para com a outra. Observa-se que a formação continuada se posiciona como a via mais próxima e palpável para que o professor, ao longo de sua trajetória na carreira docente, assimile os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Dessa proximidade, emerge a capacidade do professor de construir novos conceitos, enriquecendo, assim, a construção de sua individualidade.

Nesse contexto, ressalta-se a importância de que a formação continuada em serviço propicie ao professor uma constante formação, mantendo-se imerso em sua prática pedagógica. Tal abordagem, intrínseca à sua atividade, deve abranger as diversas dimensões do conhecimento, estética, meio social, político e econômico que permeiam a sociedade. É neste ponto que ganha destaque a necessidade de alinhar as concepções presentes na formação continuada com a perspectiva de emancipação humana, estabelecendo uma conexão crucial entre esta, o trabalho educativo e a estética, elementos fundamentais na formação da individualidade docente.

Assim, alicerçada na compreensão de que teoria e prática constituem uma unidade indissociável, a formação continuada deve ser estruturada sob a premissa de incorporar a crítica social. Essa abordagem possibilita ao professor a compreensão das complexas redes de poder e relações sociais que moldam a existência humana. Este movimento, descrito por Marx e Engels (2002, p.37), reforça que "não é a consciência que determina a vida, mas é a vida que determina a consciência". Dessa forma, o enriquecimento da formação da individualidade docente ocorre concomitantemente ao movimento de elevação da consciência do professor, mediado, neste instante, pela formação continuada.

Uma outra concepção fundamental a ser considerada é a promoção da formação continuada a partir da compreensão do trabalho do professor como um princípio formativo. Em outras palavras, essa deve proporcionar ao professor a oportunidade de refletir sobre o valor do trabalho e de seu papel na constituição do ser social. Sob essa perspectiva, o trabalho do professor é compreendido como uma atividade da essência humana, modificando a natureza e a si mesmo.

Concluindo, os resultados desta pesquisa evidenciam lacunas na relação entre a formação continuada e formação da individualidade docente no contexto investigado. Entretanto, o estudo oferece direções promissoras que podem ser exploradas no processo de (re) pensar às práticas de formação continuada no âmbito da SEDF.

Referências

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de Significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Revista Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, DF, 26 mar 2006. Acesso em: 22 nov.2022.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes de Formação Continuada**: SEDF, 2018.
- DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo.3. Ed. Campinas: Autores associados, 2013.
- DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição a uma teoria histórico-crítica do currículo.2. Ed. Campinas: Autores associados, 2021.
- FERNANDES SILVA, E. **A contribuição da formação continuada para a organização do trabalho pedagógico da escola de ensino médio**. In: Weller, W.; Bento, A. L. Ensino médio publico no Distrito Federal Brasília: UnB, 2018
- HÚNGARO, E. M. **Modernidade e totalidade**: em defesa de uma categoria ontológica. Dissertação de mestrado apresentado e defendida junto ao programa de estudos pós-graduados em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica/PUC-SP, 2001.
- IMBERNÓ, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendencias. São Paulo: Cortez, 2009
- LÜDKE, M. ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2011.
- LUKÁCS, G. **História e consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista. 3ª ed. São Paulo: Editora WMF, 2018.
- LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013
- MANACORDA, M. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2007.
- MARX, K. **18 Brumário de Luiz Bonaparte**. São Paulo: Escrava, 1968.
- MARX, K. e ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2017.

SAVIANI, D. DUARTE, N. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 1994.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 43.ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, D. DUARTE, N. **Conhecimento escolar e luta de classes**: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. 1.ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais** - A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.