

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Jessica Yasmine Lopes Ferreira

Necessidades formativas de professores do Projeto de Vida:
caminhos para uma formação continuada

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

São Paulo

2025

Jessica Yasmine Lopes Ferreira

Necessidades formativas de professores do Projeto de Vida:
caminhos para uma formação continuada

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

Dissertação apresentada à Banca Examinadora
da Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo, como exigência parcial para obtenção do
título de Mestra Profissional em Educação: For-
mação de Formadores, sob a orientação da
Profa. Dra. Lílian Maria Ghiuro Passarelli.

São Paulo

2025

Sistemas de Bibliotecas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -
Ficha Catalográfica com dados fornecidos pelo autor

Ferreira, Jessica Yasmine Lopes
Necessidades formativas de professores do Projeto de Vida:
caminhos para uma formação continuada. / Jessica Yasmine
Lopes Ferreira ; ; . -- São Paulo: [s.n.], 2025.
94p. il. ; cm.

Orientador: Lilian Maria Ghiuro Passarelli.
Trabalho Final (Mestrado Profissional) -- Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós
Graduados em Educação: Formação de Formadores, 2025.

1. Necessidades formativas. 2. Projeto de Vida. 3.
Formação continuada. 4. Prática pedagógica. I. , ; , . II.
Passarelli, Lilian Maria Ghiuro. III. Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo, Mestrado Profissional em Educação:
Formação de Formadores. IV. Título.

CDD

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou
parcial desta dissertação por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos, desde que
citada a fonte.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Lílian Maria Ghiuro Passarelli (orientadora)

Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos

Profa. Dra. Ana Lúcia Madsen Gomboeff

Dedico este trabalho a todos os professores do Brasil, cuja incansável dedicação transforma vidas, mesmo diante da tão limitada valorização.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela graça alcançada e por me conceder força durante este processo.

Ao meu amado esposo, Pedro, pelo carinho, apoio e paciência de todos os dias.

Aos meus queridos pais, Aparecida e Francisco, pelo amor e pelo incentivo de toda uma vida.

Ao meu irmão, Léo, pelos desabafos ouvidos e pelas palavras de conforto.

À Luna e ao Ronaldo, pelo amor e pela companhia incondicionais.

À minha querida orientadora, Prof.^a Dra. Lílian Ghiuro Passarelli, que, carinhosamente, guiou-me ao longo desta pesquisa e me trouxe ensinamentos valiosos. Muito obrigada, professora!

À minha tutora, Liliane, pelos ensinamentos ainda durante os primeiros contatos com este texto.

A todos os professores do Formep, pelas aulas formidáveis das quais tive o privilégio de participar. Vocês foram fundamentais!

Aos meus colegas do Formep, por me acolherem em São Paulo.

Ao Humberto, Assistente de Coordenação do Formep, pela disponibilidade e por todo o auxílio.

À minha banca, pelas contribuições singulares. Sou muito grata por tê-las comigo!

A todos os meus amigos, por entenderem a minha ausência nesta jornada.

Às professoras participantes da pesquisa, que carinhosamente separaram um tempo de suas vidas para contribuírem significativamente com esta pesquisa.

RESUMO

FERREIRA, Jessica Yasmine Lopes. **Necessidades formativas de professores do Projeto de Vida: caminhos para uma formação continuada.** 2025. 94 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2025.

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar as necessidades formativas dos professores do Projeto de Vida. Escolhemos pesquisar em duas escolas da rede pública do Distrito Federal, a fim de entendermos os desafios enfrentados pelos professores desse componente curricular. Acreditamos que a formação continuada pautada na escuta e na análise das necessidades dos professores e em sua realidade escolar tende a ser mais assertiva e atrativa para seus participantes. Por isso, adotamos a abordagem qualitativa para este estudo, que conta com a participação de duas professoras atuantes no Projeto de Vida, ambas no contexto do Ensino Médio em Tempo Integral. Para a produção de dados, utilizamos como instrumento metodológico a entrevista semiestruturada e, para a análise dos dados, os procedimentos da análise de conteúdo, que se agrupam em duas categorias. Na primeira categoria, “Vivências na formação continuada”, agrupamos temáticas que envolvem detalhes sobre os espaços de formação continuada e suas contribuições para o ensino do Projeto de Vida, identificação de necessidades formativas e sugestões de melhorias para os momentos de formação com base nas reflexões das duas professoras entrevistadas. Na segunda categoria, “Vivências com a prática pedagógica”, tratamos sobre o apoio e os recursos recebidos pelas professoras para lecionarem o Projeto de Vida, a partir de seus relatos, as contribuições de suas experiências para as aulas desse componente curricular, e, por fim, destacamos os desafios enfrentados pelas docentes ao lecionarem o Projeto de Vida. Os resultados obtidos apontam que as necessidades formativas das docentes envolvem momentos de formação em Projeto de Vida dentro da escola, o contato com práticas formativas menos conteudistas e mais reflexivas, o domínio tecnológico, a presença de debates acerca de situações reais da prática pedagógica e os subsídios para adaptar os materiais das aulas ao contexto dos estudantes. A fim de amenizar essas necessidades formativas, propomos como recomendação para uma proposta de formação continuada voltada para o Projeto de Vida a utilização da metacognição nos momentos formativos, bem como a adoção dos diários de bordo e a inclusão do ensino tecnológico voltado para as práticas pedagógicas desse componente curricular. Portanto, considerar as reflexões do professor acerca de sua própria prática pode contribuir significativamente na elaboração de momentos formativos que atendam às suas reais necessidades.

Palavras-chave: necessidades formativas; Projeto de Vida; formação continuada; prática pedagógica.

ABSTRACT

FERREIRA, Jessica Yasmine Lopes. **Training needs of Life Project teachers': pathways for continuing education.** 2025. 94 f. Dissertation (Professional Master's Degree in Education: Education Training for Trainers) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2025.

This research aims at investigating the training needs of teachers involved in Life Project. We chose to conduct this study in two public schools in the Federal District, to understand the challenges faced by teachers of this curricular component. We believe that continuing education, based on listening and analyzing teachers' needs and their school reality tends to be more effective and engaging for its participants. That is why we adopted a qualitative approach for this study, which includes the participation of two teachers working with Life Project, both in the context of Full-Time High School. In order to collect data, we used semi-structured interviews as our methodological instrument, and for data analysis, we employed content analysis procedures, categorized into two themes. In the first category, "Experiences in Continuing Education", we grouped topics related to the spaces for continuing education and their contributions to teaching Life Project, the identification of training needs and suggestions for improving training moments based on the reflections of the two interviewed teachers. In the second category, "Experiences with Educational Practice", we discussed the support and resources received by the teachers for teaching Life Project, the contributions of their experiences to the lessons of this curricular component and, finally, the challenges faced by teachers when teaching the program. The results indicate that teachers' training needs include in-school training moments focused on Life Project, exposure to less content-driven and more reflective training practices, mastery of technology, the inclusion of discussions about real-life teaching situations and resources to adapt lesson materials to the students' context. To address these training needs, we recommend incorporating metacognition into training moments, using logbooks and including technology-oriented teaching practices tailored to this curricular component. Thus, considering teachers' reflections on their own practice can significantly contribute to the design of training sessions that meet their actual needs.

Keywords: training needs; Life Project; continuing education; pedagogical practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Evolução da formação continuada de professores	34
Figura 2 – Arquitetura do Novo Ensino Médio do Distrito Federal	54
Figura 3 – Mapa com localização do Gama-DF	62

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Saberes docentes segundo Tardif	39
Quadro 2 – Entrevista semiestruturada	60

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantitativo de escolas e de estudantes no DF 50

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEENSI	Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DF	Distrito Federal
EAPE	Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FGB	Formação Geral Básica
JA	Junior Achievement
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEM	Novo Ensino Médio
PDE	Plano Distrital de Educação
PEI	Programa Ensino Integral
PIBIC	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PLIDF	Plano de Implementação do Novo Ensino Médio do Distrito Federal
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
1.1 Necessidades formativas de professores	24
1.2 Projeto de Vida	27
1.2.1 O Projeto de Vida e a formação continuada de professores	31
1.3 A formação continuada de professores	33
1.3.1 A formação continuada de professores à luz das teorias	33
1.3.2 Alguns marcos legais da formação continuada no Brasil	36
1.3.3 Os saberes docentes segundo Tardif	39
1.3.4 Reflexões da literatura sobre processos de formação continuada	42
2 O CONTEXTO DA PESQUISA	45
2.1 Educação integral em tempo integral	45
2.1.1 A implantação da escola em tempo integral no Distrito Federal	50
2.2 O Novo Ensino Médio	51
2.2.1 Proposta de implementação do Novo Ensino Médio no Distrito Federal	53
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	56
3.1 Procedimento de produção de dados	57
3.1.1 A entrevista semiestruturada como instrumento metodológico	58
3.1.2 O percurso da produção de dados	59
3.1.3 Os campos da pesquisa	61
3.1.4 Participantes da pesquisa e suas histórias	63
3.1.5 Procedimento de análise de dados	64
4 DISCUSSÃO DOS DADOS	66

4.1 Vivências na formação continuada	66
4.1.1 Os espaços formativos e suas contribuições	67
4.1.2 Os espaços formativos e suas dificuldades	68
4.1.3 Melhorias nos momentos formativos segundo as professoras	73
4.2 Vivências com a prática pedagógica	74
4.2.1 Relatos das práticas pedagógicas no Projeto de Vida	75
4.2.2 Contribuições das próprias experiências	77
4.2.3 Desafios enfrentados no Projeto de Vida	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS	88

INTRODUÇÃO

Ao rememorar fatos que nos foram significativos, alguns espaços não são preenchidos.

(Almeida, 2015, p. 25)

Neste breve memorial, ao rememorar fatos, quero deixar registrada parte da história de vida que me fez ser quem sou hoje e, também, parte da minha jornada neste percurso de aprendizagens que é a pesquisa científica.

Desde a minha infância, humilde e feliz, via em meus pais o esforço para me ensinar a importância dos livros e dos estudos. Ao ler para mim, com muito amor, minha mãe sempre me mostrou que era possível conhecer outros mundos e outras realidades sem sair do lugar, despertando em mim muita curiosidade e criatividade. Ao estudar para um concurso, com muita dedicação, meu pai me mostrou que era possível modificar a própria realidade e a dos que nos cercam.

Meus pais casaram-se muito jovens e buscaram um no outro a força para seguir em frente, conquistando um a um de seus objetivos de vida. Minha mãe, durante longos anos, abdicou de sua carreira para cuidar dos filhos, enquanto o meu pai estudava para concurso, a fim de nos proporcionar um futuro mais confortável. Algum tempo depois, quando eu e meu irmão já estávamos maiores, foi a vez de a minha mãe fazer a sua graduação e entrar para o mercado de trabalho. Com todo o seu amor e o seu cuidado, tornou-se uma professora dedicada e, com ela, ainda muito jovem, aprendi a importância de autores como Freire, Saviani e Libâneo, mesmo sem ainda os ler à época.

Certamente, foi uma grande influência para minha escolha profissional. Decidi cursar Letras, na Universidade de Brasília – minha cidade natal – e ser professora, porque queria fazer diferença na vida das pessoas e sinto que o docente tem esse espaço. Não posso romantizar e dizer que é um caminho fácil. Muito pelo contrário, é um caminho árduo e cheio de dificuldades e desvalorizações.

Costumo dizer que a universidade me apresentou dois campos pelos quais sou apaixonada: a pesquisa em educação e a docência. No segundo ano da graduação, em 2012, fui convidada para ser pesquisadora voluntária no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) e, assim, desenvolvi a minha primeira pesquisa científica. Foi um ano de muito aprendizado e de novas descobertas, pois foi o meu

primeiro contato com a escrita acadêmica. À época, pesquisei sobre o ensino de Português como segunda língua para crianças, com ênfase na inserção da cultura, por meio da literatura infantil, nas propostas didáticas.

No ano seguinte, em 2013, tive o meu primeiro contato com a docência, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Confesso que pensei muito antes de participar do processo seletivo, pois ainda me sentia insegura para estar na sala de aula. Todavia, criei coragem, fiz o processo e me dei a chance de vivenciar uma das melhores experiências da minha vida. Nesse programa, lecionei em oficinas de produção textual para estudantes do Ensino Fundamental – anos finais e também do Ensino Médio. Não há como negar que, nas primeiras semanas, sendo uma professora de apenas dezoito anos de idade, tive dias difíceis, mas, depois, fui me encantando, dia após dia, semana após semana. Costumo dizer que a profissão foi me cativando aos poucos, sem pressa, mas de forma intensa.

Três anos depois, eu terminei a graduação e iniciei minha jornada em uma escola privada de ensino, em Brasília - Distrito Federal (DF), como professora de Língua Portuguesa. Foram cinco anos nessa instituição, até que decidi resgatar um sonho antigo: fazer pesquisa em educação. E, assim, almejando esse sonho, mas também em busca de respostas para alguns problemas, que descrevo a seguir, durante minha jornada profissional como docente, ingressei no Mestrado Profissional da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Ao longo de minha jornada até aqui, como professora de Língua Portuguesa, pude observar que a formação continuada é, muitas vezes, negligenciada, seja pelas condições de trabalho dos docentes ou pelas formações em si que, na maioria das vezes, são rasas, fora de contexto e generalistas. No contexto formativo, muito se discute sobre os saberes voltados à ciência da educação e aos seus autores e pouco, salvo as exceções, sobre os saberes práticos, voltados às experiências docentes. Os momentos de formação dos quais participei, em sua maioria, eram pouco direcionados à realidade dos professores e da escola e, frequentemente, resumidos a rápidas palestras.

A formação continuada deve englobar os complexos e diversos conhecimentos que os professores mobilizam em suas práticas pedagógicas, uma vez que são construídos ao longo da carreira docente. Esses saberes, por sua vez, trazem em si uma natureza dinâmica e se constituem no contexto escolar.

É certo que as minhas vivências acadêmicas foram e são de extrema importância para a professora que sou hoje. Contudo, aprendi muito, sobretudo, com as minhas experiências em sala de aula e com os diálogos com outros colegas, dentro da sala dos professores. Isso me fez refletir que a construção da figura do professor também é baseada a partir dos contextos em que ele esteve inserido ao longo de sua jornada e, portanto, é muito importante ter momentos de trocas das experiências vividas nas formações continuadas.

A vida do professor é marcada por vários desafios, contudo, um dos mais marcantes da profissão, que está vivo em minha memória, foi o início da implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Lembro-me de que, na escola em que eu trabalhava – uma instituição privada de ensino – ficamos bem receosos e apreensivos, pois, apesar de serem muitas mudanças, não estavam nos preparando efetivamente para lidar com esse novo contexto. O fato de termos de lecionar componentes curriculares, como o Projeto de Vida, sem a devida formação, foi motivo de desconforto para todos.

Assim, incomodada com essa realidade, comecei a cursar o Mestrado Profissional – Formação de Formadores, na PUC-SP, tendo como principal motivador a minha inquietação e a certeza de que a pesquisa seria no campo da formação continuada.

Surgiu-me a ideia de investigar a formação continuada dos docentes atuantes no Novo Ensino Médio (NEM), a fim de entender como acontecem os momentos formativos e se eles são significativos, ou seja, ligados à realidade da escola e dos professores e voltados para os saberes práticos deles. Escolhi essa etapa da Educação Básica, porque é a mais afetada pelas mudanças trazidas pela BNCC.

Um dos Itinerários Formativos da BNCC é o Projeto de Vida e, por ser um dos mais temidos pelos professores da escola onde trabalhei, dado seu caráter subjetivo, decidi estudá-lo. Já existem algumas investigações acadêmicas acerca desse componente curricular, trazido pela BNCC, que costuma trabalhar a formação cidadã dos estudantes, os seus objetivos de vida e a constituição da sua identidade, em um espaço de escuta e acolhimento. No entanto, acredito que ainda há campo de estudo acadêmico voltado para esse Itinerário Formativo.

O Projeto de Vida pode ser uma excelente iniciativa para que os estudantes sejam ouvidos, compartilhem experiências e busquem entender a própria subjetividade, mas, dentro dessa perspectiva, não pude deixar de pensar nos professores. Quem forma esses profissionais, a fim de que eles tenham repertório para auxiliar os

seus estudantes no que se refere ao Projeto de Vida? Quem escuta esses professores? Como a vida profissional deles interfere em sua prática pedagógica? A partir dessas inquietações, a formação continuada desses profissionais que atuam no Projeto de Vida ganhou destaque nesta pesquisa.

Depois de concentrar atenção a esses aspectos, o problema de pesquisa foi delineado em forma de questão: quais as necessidades formativas dos professores para atuar no componente curricular Projeto de Vida, em uma escola pública do DF?

A partir disso, o **objetivo geral** desta pesquisa é investigar as necessidades formativas dos professores do Projeto de Vida. Foram estabelecidas, também, as etapas que serão realizadas para atingir o objetivo geral do trabalho, isto é, os **objetivos específicos**. São estes:

- Identificar os desafios enfrentados pelos professores atuantes no Projeto de Vida.
- Conhecer as práticas pedagógicas e os saberes docentes utilizados pelos professores ao trabalharem com o Projeto de Vida.
- Elaborar recomendações para uma proposta de formação continuada voltada aos professores do Projeto de Vida, com base em suas necessidades formativas.

Assim, na seção 1, que corresponde ao nosso suporte teórico, buscamos apresentar, inicialmente, os estudos correlatos, que nos direcionam ao primeiro contato com as referências bibliográficas pertinentes ao tema que investigamos. Além disso, tratamos, com os devidos embasamentos teóricos, das necessidades formativas de professores, do Projeto de Vida, da formação continuada de professores e da sua evolução ao longo das décadas. Tratamos também dos dispositivos legais relacionados à formação docente, dos saberes docentes à luz de Tardif e seus reflexos na prática pedagógica e, por fim, da literatura sobre processos de formação continuada.

Na seção 2, exploramos pontos, como a diferença entre a educação integral e a educação em tempo integral, a implantação da escola em tempo integral no DF e o NEM, visto que são informações essenciais para entendermos o contexto da pesquisa. Abordamos essas temáticas a partir de autores que possuem contribuições teóricas sobre esses assuntos e, também, a partir de documentos elaborados pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

Na seção 3, que diz respeito aos procedimentos metodológicos, apresentamos a abordagem qualitativa, que foi escolhida para este estudo por valorizar os contextos e as vivências dos participantes da pesquisa. Apresentamos, também, a entrevista semiestruturada como nosso instrumento de produção de dados, as histórias de vida das participantes e as informações sobre a realidade das escolas em que lecionam. A seção traz ainda a análise de conteúdo como aliada no procedimento de análise dos dados produzidos, bem como suas categorizações a partir das transcrições das entrevistas.

Na seção 4, trabalhamos na discussão dos dados, a partir das categorias criadas, relacionando-os com o embasamento teórico.

Por fim, para compor as considerações finais, apresentamos as necessidades formativas dos docentes, bem como as recomendações para uma proposta de formação continuada voltada a professores atuantes no Projeto de Vida.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Todo ato de pesquisa é um ato político.

(Rubem Alves, 1980, p. 73)

Reconhecer que a pesquisa possui implicações políticas acarreta assumir uma postura crítica ao considerar os impactos sociais das descobertas e as vozes que são ouvidas ao longo do processo de investigação, por isso, o pensamento de Rubem Alves (1980) faz tanto sentido. Há uma correlação inerente entre o processo de investigação científica e as dimensões sociais e políticas da sociedade, isto é, a construção de uma pesquisa – que contempla a escolha dos temas e dos problemas, a definição de metodologias, a interpretação dos dados e a escolha de autores para a fundamentação teórica – está intimamente ligada aos valores e aos interesses do autor.

O pesquisador direciona seus estudos de acordo com crenças preexistentes e, também, com base em autores que já desbravaram aquele mesmo assunto. A escolha dos autores, no geral, é feita por aproximação de ideais e, assim, muitos trabalhos embasam aquela pesquisa que se encontra em construção.

Entendemos a relevância dos estudos anteriores para subsidiar novas pesquisas e, portanto, depois de estruturar os objetivos, iniciamos a procura por pesquisas correlatas, dada a oportunidade de acesso às investigações que já existem acerca do tema sobre o qual esta pesquisa trata. Antes mesmo de começar a busca na internet, elencamos como primeiro estudo correlato a dissertação de mestrado de Thomé (2022), apresentada em uma das disciplinas do curso de mestrado. A autora traçou como objetivo investigar as necessidades formativas dos professores de classes multisseriadas da educação do campo – da educação infantil ao quinto ano do ensino fundamental –, com vistas à apresentação de apontamentos para uma proposta de formação continuada (Thomé, 2002, p. 21), por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujo levantamento de dados foi realizado com questionário e entrevista individual semiestruturada, aplicados a seis professores da rede municipal da zona rural de Manaus-AM. Os dados da pesquisa foram analisados por meio da análise de conteúdo. Como resultado, a autora chegou à conclusão de que os professores veem como um desafio a heterogeneidade das classes multisseriadas e, com base nessa resposta, elaborou apontamentos para uma proposta formativa. Apesar de sua investigação ter acontecido em um contexto muito distinto do que pretendemos pesquisar

– classes multisseriadas em escolas da rede municipal da zona rural de Manaus – o problema, os objetivos e a metodologia se assemelham ao que pretendemos desenvolver.

Além disso, para tratar sobre formação continuada, a autora utilizou, entre seus referenciais teóricos, Imbernón (2010), Marcelo García (1999), Nóvoa (1992), Passarelli (2002) e Tardif (2014), cujas contribuições também são fontes de embasamento para esta pesquisa.

Na sequência, indo às buscas pela internet, elencamos as palavras-chave e iniciamos a procura na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Inicialmente, utilizamos os descritores, por meio da busca avançada, **necessidades formativas e Projeto de Vida** e logo notamos que eram palavras muito generalistas, pois apareceram 390 resultados. Depois disso, utilizamos **necessidades formativas, formação continuada de professores e Projeto de Vida** para trabalhos realizados nos últimos dez anos e conseguimos reduzir os resultados para 59 trabalhos. Todavia, ao analisá-los, cuidadosamente, percebemos que não tratavam especificamente sobre o componente curricular Projeto de Vida, por isso, foram desconsiderados.

A fim de preencher essa lacuna, optamos por utilizar os descritores **formação de professores, Ensino Médio Integral e Projeto de Vida** e, assim, apareceram 55 trabalhos. Escolhemos pesquisar no contexto da educação em tempo integral, porque, em sua essência, busca o desenvolvimento pleno dos estudantes, oferecendo-lhes oportunidades de aprendizado e crescimento além do currículo acadêmico básico. Então, debruçamo-nos nas leituras, atentamente, com o objetivo de analisar a construção e os caminhos traçados nesses trabalhos. Depois de analisarmos cuidadosamente todos os trabalhos, escolhemos mais quatro para embasarem esta pesquisa, visto que trazem investigações focadas em formação docente, ensino em tempo integral e Projeto de Vida.

Primeiramente, lemos Alfonsi (2018) que, em sua tese de doutorado, teve como objetivo geral investigar se as demandas dos docentes do Ensino Fundamental II, em relação ao vivido na escola, são contempladas nos processos de formação continuada em contexto dos quais participam. A autora promoveu essa investigação no cenário dos docentes do Programa Ensino Integral (PEI), do estado de São Paulo, por meio de um estudo qualitativo, instrumentalizado por questionários e por entrevistas. Os questionários foram aplicados a 41 professores, já as entrevistas foram realizadas

com seis gestores. Além disso, a autora utilizou procedimentos da análise de conteúdo, para analisar os dados produzidos. Ao final da pesquisa, destacou a importância do coordenador de área para realizar a formação dos professores especialistas do Ensino Fundamental – Anos finais e destacou, ainda, que as escolas investigadas atendiam, até certo ponto, às necessidades formativas dos docentes. Certamente, a forma como foi conduzida a investigação dessas necessidades contribui, significativamente, com este estudo.

Como aparato teórico, a autora, assim como Thomé (2022), utilizou, entre outros autores, Marcelo García (1999) e Nóvoa (1992) para tratar sobre a formação continuada de professores, fazendo-nos ratificar a pertinência de seus estudos para esta pesquisa.

Em sua tese de doutorado, Rades (2020) centrou sua pesquisa em analisar as ações de formação continuada que estão sendo realizadas com a implantação do PEI em escolas de Ensino Médio a fim de investigar aquelas que acontecem nas escolas. A produção de dados foi feita por meio de entrevistas semiestruturadas com sete professores da rede estadual de São Paulo e observou-se como resultado que, apesar de o PEI possuir uma dimensão que evidencia a trajetória do sujeito, falta aprofundamento nas formações e nas práticas docentes. Esse estudo é muito pertinente, pois explana, com clareza, o surgimento, a implantação e a estrutura do ensino integral nas escolas públicas paulistas. Sem dúvida, para desenvolver esta pesquisa, é preciso enfocar assuntos acerca da idealização e da estrutura da educação em tempo integral, referentes ao nosso contexto de investigação.

Em seu referencial teórico, houve análises de documentos oficiais do Governo de São Paulo, que versam sobre o PEI. Um exemplo de texto normativo utilizado pela autora foram as Diretrizes do Programa, nas quais se defendem alterações nas atividades pedagógicas para o ensino integral, e não somente uma ampliação no tempo de permanência na escola. Assim, Rades (2020) apresentou um trecho das diretrizes, o qual afirma que o PEI almeja uma escola que evidencie “além de conteúdos acadêmicos, conteúdos socioculturais e a possibilidade de vivências direcionadas à qualidade de vida, ao exercício da convivência solidária, à leitura e interpretação do mundo” (São Paulo, 2012¹ *apud* Rades, 2020, p. 33).

¹ SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes do Programa Ensino Integral. Escola de Tempo Integral. 2012. Disponível em: www.educacao.sp.gov.br. Acesso em: 06 nov. 2022.

Dessa forma, nota-se a preocupação com a qualidade pedagógica atribuída a esse tempo adicional, trazido pelo PEI. No entanto, para que haja essa melhoria, é preciso pensar, também, no desenvolvimento dos docentes. A formação dos professores precisa ser pensada e ressignificada, para dar a eles os subsídios necessários para formarem integralmente seus estudantes. Certamente, os textos normativos que regem a educação no DF – em especial, os que tratam da educação em tempo integral – também são essenciais para este estudo, dada a importância desse amparo legal.

Além disso, ainda como estudo correlato, a tese de doutorado de Carli (2018) apresenta uma revisão bibliográfica acerca do Projeto de Vida, razão pela qual foi selecionada. A produção de dados aconteceu, por meio de registros de grupos focais – com doze estudantes de uma escola estadual de Ensino Médio do PEI – entrevista semiestruturada com o diretor da escola e com um professor e questionários *on-line* aplicados a estudantes e a profissionais da rede pública. Para o embasamento teórico acerca do Projeto de Vida, foram utilizados autores como Dantas e Ciampa (2014) e Menezes e Trevisol (2014), cujas contribuições serão imprescindíveis para entendermos e analisarmos o papel do Projeto de Vida no contexto escolar, visando a aplicá-lo, também, no contexto da formação docente.

Outro estudo correlato pertinente é a dissertação de mestrado de Fodra (2016), uma vez que tem como objetivo levantar os aspectos positivos e os desafiadores do PEI, bem como do componente curricular Projeto de Vida e sua relação com as aulas de História, na visão dos Professores de História que também lecionam aulas de Projeto de Vida no Ensino Médio. A autora escolheu um público-alvo específico para sua investigação: seis professores de História, da grande São Paulo e do interior do estado, que, concomitantemente, lecionam aulas no Projeto de Vida, no contexto do PEI. Além disso, utilizou, com esses docentes, entrevistas semiestruturadas como instrumento de produção de dados.

No caso desta pesquisa, apesar de também ter como campo de investigação, assim como Fodra (2016), uma escola em tempo integral, a opção recai em professores de disciplinas distintas. Escolhemos esse perfil de sujeitos, pois essa diversidade permite-nos explorar as necessidades formativas a partir de diferentes perspectivas e áreas do conhecimento, identificando as facilidades e os desafios em cada contexto.

Fodra (2016, p. 100) discute ainda sobre o Projeto de Vida não ser apenas o “espírito da escola”, mas também um componente curricular e traz, como resultado final de sua pesquisa, que o Projeto de Vida incentiva os estudantes de forma positiva,

tanto em seus estudos quanto em suas vidas pessoais e suas escolhas para o futuro. Assim, ratificamos a importância de olhar para as necessidades formativas pautadas no contexto dos docentes do Projeto de Vida como componente curricular e, por isso, esse é o eixo central de indagação desta pesquisa.

Esses estudos correlatos reforçam significativamente nosso interesse acerca do contexto escolar em tempo integral e da formação continuada, sobretudo, quanto ao Projeto de Vida. Confirmamos, por meio das pesquisas apresentadas, a escassez de olhares para a formação docente, que, de fato, prepara o professor para lecionar esse componente curricular. Portanto, ressaltamos a importância de ouvir esses profissionais, a fim de identificarmos as suas necessidades formativas e de contribuirmos com propostas formativas que atendam a essas necessidades.

1.1 Necessidades formativas de professores

Necessidade parece ser, pois, uma palavra sujeita a várias interpretações.

(Silva, 2000, p. 44)

O termo necessidade, como introduz a epígrafe, é, de certo modo, generalista e está relacionado, a grosso modo, a definições como algo vital, indispensável ou algo de que se precisa. Essa gama de possibilidades faz com que o termo, por vezes, possua algumas lacunas conceituais. Sendo assim, elencamos, aqui, autoras que conseguem tratar, de forma humanizada e reflexiva, sobre as definições de necessidades, sobretudo, as necessidades formativas para o processo de formação docente, são elas: Estrela, Madureira e Leite (1999), Pereira e Placco (2018), Príncepe (2010), Rodrigues (1999), Silva (2000), Thomé (2022) e alguns outros teóricos em que elas se apoiaram ao longo de seus estudos, como Barbier e Lesne e Mckillip.

Silva (2000, p. 44) esclarece que, em uma das interpretações possíveis, a palavra necessidade “pode significar um desejo, uma vontade ou uma aspiração, ter uma conotação objetiva, na medida em que implica algo que tem de ser, que é imprescindível ou inevitável, ou ter uma conotação subjetiva, sendo assim qualquer coisa que apenas tem existência no sujeito que a sente”. Isto é, não podemos partir do princípio de que a necessidade está voltada somente ao que é preciso, mas também aos desejos sentidos pelos sujeitos envolvidos.

Em consonância com o que foi dito, Estrela, Rodrigues, Moura e Esteves (1998² *apud* Silva, 2000, p. 44) definem necessidades como “representações, construídas mental e socialmente pelos sujeitos num dado contexto, implicando a concepção de estados desejados, geradores de desejos de mudança e de necessidade, como mais adequados que os atuais”. A ideia de que as necessidades se relacionam com “estados desejados” reverbera um papel dinâmico, moldado pelas expectativas e pela percepção que os sujeitos possuem acerca de suas condições atuais em comparação com um futuro idealizado. Assim, perceber a disparidade entre o estado atual e o estado desejado pode gerar mais motivação para a mudança.

Mckillip (1987³ *apud* Silva, 2000, p. 55) defende que a análise de necessidades auxilia no processo de tomada de decisões acerca da elaboração e da execução de programas, uma vez que identificá-las e avaliá-las reduz as incertezas sobre essas decisões. Assim, programas de formação desenvolvidos a partir de reflexões e análises bem estruturadas possibilitam aos docentes acesso a conhecimentos que, de fato, correspondam não somente às suas realidades de ensino, mas também às suas expectativas como profissionais.

Ainda sobre a análise de necessidades, mais especificamente na formação profissional, Barbier e Lesne (1977⁴ *apud* Silva, 2000, p. 67-68) a estabelecem como “uma prática de produção de objetivos” e a consideram como informações detectadas no contexto do trabalho, condicionadas às representações de cada indivíduo, às relações sociais internas naquela organização, aos recursos financeiros e, também, às oportunidades de crescimento profissional oferecidas a partir da formação.

Para tratarmos sobre o termo necessidade voltado às formações docentes, optamos por apoiá-lo como “o conjunto de preocupações, desejos, carências e problemas sentidos ou percepcionados pelos professores, no desenvolvimento do processo pedagógico” (Mesa *et al.*, *apud* Estrela, Madureira e Leite, 1999, p. 32). Em outras palavras, as necessidades formativas dos professores são, em boa parte, subjetivas e contextuais, adquiridas por meio de suas experiências, percepções, comparações e entraves enfrentados na sala de aula.

² ESTRELA, Maria Teresa. *et al.* **Necessidades de formação contínua de professores: uma tentativa de resposta a pedidos de centros de formação.** Revista de Educação, vol. VII, nº 2, p. 129-149, 1998.

³ MCKILLIP, Jack. **Needs Analysis. Tools for the Human Services in Education.** London: Stage Pub. 1987.

⁴ BARBIER, Jean Marie; LESNE, Marcel. **L'Analyse des Besoins em Formation.** Champigny-sur-Marne: R. Jauze. 1977.

Silva (2000, p. 56) contextualiza acerca da noção de análise de necessidades voltada à educação que, a partir dos anos 1960, passou a ser imprescindível para a qualidade das ações formativas. A autora afirma ainda que, à época, havia dois discursos convergentes: “um de tipo humanista, defendendo a adaptação da formação às aspirações pessoais e às necessidades profundas dos formandos, e outro, de tipo tecnocrático, defendendo a adaptação dos indivíduos às necessidades sociais” (Silva, 2000, p. 56). Isto é, enquanto o discurso humanista entende a educação como um meio de realizar o potencial humano, valorizando a singularidade de cada indivíduo, o discurso tecnocrático a entende como um mecanismo para preparar as pessoas para cumprir papéis específicos dentro do sistema econômico e social.

Assim, desenvolvemos esta pesquisa com base na identificação de necessidades de tipo humanista, pois acreditamos na importância de reconhecer que a formação não é simplesmente um instrumento para formar indivíduos com competências técnicas e funcionais, mas sim um instrumento que reconhece também interesses e aspirações individuais. Príncepe (2010, p. 63) também toma como ponto de partida as necessidades formativas a partir das experiências vividas e enfatiza, em seu estudo, que a descoberta das necessidades de formação não será uma forma de submeter os educadores a “leis de formação” a serem seguidas. Ela reforça, ainda, que não acredita em uma proposta de formação elaborada somente com o levantamento das necessidades apontadas pelos indivíduos participantes da pesquisa. Desse modo, corroboramos a ideia da autora, uma vez que, para nós, apesar de ser imprescindível considerarmos os conhecimentos empíricos na análise de necessidades formativas, não podemos nos basear integralmente por essa perspectiva, ignorando as análises críticas, os conhecimentos científicos, os contextos e as condições que os indivíduos enfrentam.

Sobre isso, Pereira e Placco (2018, p. 92) advertem que

o emprego do termo necessidades formativas procura se afastar de uma noção hermética ou excessivamente pragmática, o que significa que não consideramos que aquilo que os professores declarem como necessário se transforme em uma “tábua de mandamentos da formação”. Ao contrário, o que os professores declaram como sendo fundamental para as suas práticas precisa ser analisado criticamente [...].

Dessa forma, durante o processo de elaboração de uma formação docente, é necessário unir as percepções dos professores a uma análise reflexiva, considerando,

por exemplo, as transformações sociais, as políticas educacionais, as condições de trabalho e as inovações pedagógicas.

Além de todos os autores citados, Rodrigues (1999, p. 2) também aponta que

é relativamente fácil acordarmos em aceitar que o conhecimento das necessidades dos (e, sobretudo, pelos) formandos é uma condição importante da eficácia da formação, que deve haver um ajustamento da formação às necessidades sociais e individuais (muitas vezes opostas ou contraditórias), e que deve existir uma preocupação de rigor com o diagnóstico nas intervenções que se fazem no domínio da formação.

A autora nos faz refletir e ratificar a importância da dualidade de perspectivas quando tratamos sobre necessidades de formação: a social e a individual. Além disso, ela destaca sua preocupação com a plena atenção no diagnóstico, a fim de garantir um processo formativo coerente.

Entretanto, além de ajustar a formação às necessidades sociais e individuais, devemos pensar, ainda, nas necessidades profissionais e organizacionais. Thomé (2022, p. 70) afirma que, em seu estudo, foi adotada

a concepção de formação continuada numa perspectiva de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Com base nessa perspectiva, são consideradas no processo formativo as necessidades dos professores – dificuldades, preocupações e carências -, bem como suas expectativas – aspirações, desejos e sentimentos -, a partir das situações concretas vivenciadas no exercício da profissão.

Concordamos com a autora, uma vez que também acreditamos que as propostas de formação de professores devem considerar as necessidades em várias esferas, do pessoal ao organizacional, atrelando as carências sentidas por aqueles profissionais às expectativas geradas por eles.

Em suma, para desenvolvermos espaços formativos, precisamos compreender as demandas latentes no trabalho docente, com base em seu cotidiano. A análise das necessidades formativas de professores pode contribuir, de forma assertiva, com os objetivos deles, com seu desenvolvimento pessoal e profissional e também com a melhora do sistema educacional, por meio da formação continuada.

1.2 Projeto de Vida

Compreender o que são e como se constroem os projetos de vida é tarefa complexa do ponto de vista pessoal e social [...].

(Araújo, Arantes e Pinheiro, 2020, p. 32)

Assim como na epígrafe, traremos, ao longo desta seção, reflexões com relação à complexidade na construção dos projetos de vida e de como eles estão diretamente ligados ao contexto educacional brasileiro, tanto no que diz respeito aos estudantes quanto aos docentes.

O Projeto de Vida é um dos eixos centrais da BNCC, introduzido também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 9.394/1996), a partir de 2017, e está relacionado ao propósito de vida dos estudantes e às reflexões e ações sobre o seu futuro. “Projetos de vida são como bússola que orienta os indivíduos durante seu desenvolvimento integral na busca de um sentido de vida” (Araújo, Arantes e Pinheiro, 2020, p. 8), isto é, do mesmo modo que a bússola direciona pessoas aos seus destinos, os projetos de vida apontam direções e propósitos, a fim de encontrar seu sentido na vida.

William Damon, renomado psicólogo e pesquisador na área, entende o Projeto de Vida como “uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que ao mesmo tempo é significativo para o *eu* e gera consequências no mundo além do *eu* [...], que organiza e dá sentido à vida” Damon⁵ (2009 *apud* Araújo, Arantes e Pinheiro, 2020, p. 24). O autor nos leva à reflexão acerca da dualidade entre a realização individual e o mundo ao redor, ou seja, para ele, o Projeto de Vida é capaz de alinhar o *eu* com os objetivos traçados pelo indivíduo, porém, despertando a expectativa de atingir o mundo além de si mesmo.

Assim, entendemos que o Projeto de Vida está intimamente relacionado ao *eu*, que está intrinsecamente ligado à formação da identidade da pessoa. Contudo, apesar de conectados, a identidade e o Projeto de Vida possuem distinções, como afirma Bronk⁶ (2014 *apud* Araújo, Arantes e Pinheiro, 2020, p. 37), ao dizer que “a identidade se refere a quem somos e queremos ser, enquanto o Projeto de Vida se refere ao que nos queremos tornar e por quê”. Logo, para que o Projeto de Vida possa dar sentido

⁵ DAMON, William. **O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes.** São Paulo: Summus, 2009.

⁶ BRONK, K. C. **Purpose in life:** a critical component of optimal youth development. Nova York: Springer Science, 2014.

à vida, é preciso considerar características e aspirações pessoais, experiências, crenças, valores, pois tudo isso compõe o *eu* e contribui para a constituição da identidade.

Porém, é importante destacarmos que o Projeto de Vida não é apenas um eixo central da BNCC, mas é também um componente curricular obrigatório, presente tanto no NEM quanto no Novo Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) e no NEM Integrado à Educação Profissional e passou a ser pensado como parte do currículo escolar a partir das regulamentações legais da nova estrutura do Ensino Médio, bem como da BNCC.

De acordo com a BNCC,

a escola que acolhe as juventudes assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida. Dessa maneira, o Projeto de Vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo da sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos (Brasil, 2018a, p. 472).

Desse modo, podemos observar que as definições de Projeto de Vida tanto na perspectiva dos autores citados quanto na perspectiva da BNCC são semelhantes e, sobretudo, complementam-se. Em ambos os casos, vemos uma definição pautada na projeção de futuro da juventude, na constituição identitária e nos valores de cada indivíduo.

Entretanto, para colocarmos em prática o Projeto de Vida, no contexto escolar, é indispensável pensarmos em estratégias formativas que ofereçam subsídios aos professores, para que possam contribuir significativamente na vida de seus estudantes. Além disso, é importante, também, avaliar continuamente o impacto das atividades realizadas acerca do Projeto de Vida, a fim de garantir sua relevância na escola e na vida dos jovens.

Para Damon (2009 *apud* Araújo, Arantes e Pinheiro, 2020, p. 13), a construção de um Projeto de Vida demanda que os estudantes desenvolvam autoconhecimento e conhecimento de mundo, a fim de identificarem as demandas e os conflitos presentes em sua realidade. Portanto, a construção de projetos de vida não é tarefa simples e, para que seja incentivado no contexto escolar, é preciso que os docentes tenham formação para mediar ações que auxiliem no desenvolvimento de tais projetos.

Acerca da formação docente, Passarelli (2002, p. 98) nos faz refletir que “o saber a ensinar vem sendo permeado também pelo saber do indivíduo que ensina, ou seja, a transmissão do conhecimento é também a transmissão de nossas formas de ser e de crer”. Desse modo, é preciso pensar a formação dos professores do Projeto de Vida de modo a desenvolver suas próprias percepções de mundo e a entender suas subjetividades, para que sejam capazes de fortalecer esses pontos também em seus estudantes. Compreendemos, assim, que a relação entre o saber a ensinar e o saber do sujeito que ensina é multifacetada, uma vez que está atrelada à subjetividade, às características pessoais, aos valores e às crenças do docente.

Por outro lado, ao pensarmos no Projeto de Vida como componente curricular obrigatório, precisamos entender sua definição de acordo com documentos norteadores. Sendo assim, optamos, aqui, por usar a definição do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), que foi apresentada no documento “Recomendações e Orientações para elaboração e arquitetura curricular dos Itinerários Formativos”. O CONSED entende que

o Projeto de Vida é um trabalho pedagógico intencional e estruturado que tem como objetivo primordial desenvolver a capacidade do estudante de dar sentido à sua existência, tomar decisões, planejar o futuro e agir no presente com autonomia e responsabilidade. Trata-se de um percurso de planejamento no qual os indivíduos se conhecem melhor, identificam seus interesses, desejos e aspirações, reconhecem e desenvolvem suas potencialidades e estabelecem estratégias e metas para alcançar os próprios objetivos. Um processo educativo que permite aos sujeitos constituírem trajetórias singulares, na medida em que os apoia a fortalecer sua identidade, bem como articular seus valores, circunstâncias e projeções, para que atinjam a realização pessoal, profissional e contribuam positivamente com o meio em que vivem (CONSED, 2019, p. 40).

Dessa forma, para o CONSED, o Projeto de Vida deve funcionar como facilitador no planejamento de futuro dos estudantes em várias esferas da vida e também como meio de fortalecimento de suas identidades.

Para Carli (2018, p. 148), “quando se diz que o Projeto de Vida está na centralidade da escola, significa que cada prática desenvolvida promove o movimento de vivências que se constituem como aprendizagens experienciais que movimentam processos de ressingularização”. Concordamos com o autor, pois, para nós, o Projeto de Vida deve proporcionar experiências aos estudantes, de modo que eles reconstruam e redefinam suas próprias identidades e, consequentemente, compreendam-se melhor enquanto seres humanos.

Fodra (2015) também traz a sua contribuição acerca do Projeto de Vida e enfatiza que ele

vem como uma alternativa para resgatar os valores humanos e o reconhecimento da pessoa enquanto um ser capaz de rever sua história de vida e projetar um futuro digno e promissor, ampliando seus horizontes por meio de um currículo que promova o autoconhecimento, a aprendizagem vinculada às necessidades e expectativas dos alunos e que proponha encaminhamentos para uma vida melhor, para si mesmo e para o mundo do qual ele é sujeito participante (Fodra, 2015, p. 98).

A autora vai além da ressignificação de si mesmo e nos faz refletir também sobre o impacto que esse estudante, apoiado pelo Projeto de Vida, causa no mundo e naqueles que o cercam. Não é uma tarefa simples alcançar esse equilíbrio no currículo, a fim de que os estudantes se desenvolvam tanto na perspectiva individual quanto na perspectiva social. Isso só é possível quando as instituições de ensino, sobretudo os professores, recebem os subsídios necessários para mediar essas ações, bem como para refletir e aprimorar a sua prática.

Contudo, apesar da importância de nos preocuparmos com o impacto que podemos causar ao mundo do qual fazemos parte, Dantas e Ciampa (2014, p. 150) alertam que “sujeitos que não desenvolvem um Projeto de Vida para si acabam vivendo de forma heterônoma”. Em outras palavras, os autores entendem que construir projetos de vida nos faz viver de forma mais autônoma e cada vez menos dependentes das expectativas e dos valores sociais.

Logo, podemos ratificar a pertinência de desenvolver projetos de vida conscientes, bem como de aproveitarmos os espaços escolares para trabalharmos as questões identitárias, o autoconhecimento e as expectativas de futuro. Tudo isso, por meio de um currículo escolar que, de fato, aborde essas habilidades com base nas experiências vividas, sem ignorar a formação docente, que é o ponto crucial para que todas essas ações sejam realizadas.

1.2.1 O Projeto de Vida e a formação continuada de professores

No cenário educacional, a formação continuada é parte importante da evolução do ensino e da aprendizagem. Por isso, essa formação precisa oferecer verdadeiramente subsídios aos docentes, considerando sempre os contextos em que estão inseridos. Concordamos que, ao tratar sobre Itinerários Formativos, como é o caso do

Projeto de Vida, a atenção para a formação dos docentes que lecionam esse componente curricular deve ser ainda maior, uma vez que, via de regra, não há uma formação inicial⁷ sólida como acontece com os componentes da Formação Geral Básica.

De acordo com o material orientador oferecido aos professores pela SEEDF, acerca do Projeto de Vida, esse componente curricular deve desenvolver nos estudantes as dimensões pessoal, cidadã e profissional. Essa afirmativa foi embasada, no material, pela Resolução nº 3/2018, que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Menezes e Trevisol (2014) também propõe uma reflexão sobre o Projeto de Vida. Para eles,

os projetos de vida são grandes opções pessoais. Ter um Projeto de Vida é saber aonde se quer chegar, com certa precisão; é saber o que precisa ser feito para chegar lá, o quanto de sacrifício e de condições será necessário para isso e, sobretudo, ter a noção de quanto tempo, esforço e recurso serão essenciais para atingir esse projeto. Ter também ideia das etapas que serão necessárias para que aquele Projeto de Vida se realize (Menezes e Trevisol, 2014, p. 16).

A nosso ver, construir tais dimensões e atingir tantas esferas da vida de um jovem não é uma tarefa simples, visto que cada uma delas traz consigo suas complexidades. Assim, cabe destacar a relevância de uma formação continuada pautada na escuta ativa desses profissionais, a fim de auxiliá-los quanto às suas necessidades, para que, então, consigam instruir seus estudantes na construção de seus projetos de vida.

Defendemos a ideia de que o professor precisa ser ouvido e fortalecido nos momentos de formação, além de ser instigado a revisitar suas memórias e suas experiências, refletir sobre sua constituição identitária e sua subjetividade e reconhecer que “a educação como instrumento de transformação social precisa ser vista pelos próprios professores-educadores a partir de seu papel nesse processo” (Passarelli, 2002, p. 108).

Portanto, entender as necessidades formativas dos professores do Projeto de Vida é ter repertório para criar momentos de formação agradáveis e aplicáveis à realidade. Precisamos abrir os espaços formativos para momentos de escuta, diálogos e trocas de experiências e evitar formações rasas e mecânicas.

⁷ Entende-se, neste caso, por cursos de graduação.

1.3 A formação continuada de professores

O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor.

(Nias, 1991⁸ apud Nóvoa, 1995, p. 9)

Ao nos proporcionar essa reflexão, Nóvoa (1995), ao citar Jennifer Nias, ajudanos a identificar a importância de posicionar nosso olhar para o professor como sujeito, pensando não só em seu desenvolvimento profissional, como também no seu desenvolvimento pessoal. É pertinente considerar que, por trás do profissional, há também suas histórias de vida, experiências, dores, desafios e vitórias. Os dois campos caminham lado a lado e se complementam.

Por esse motivo, a formação de professores deve ser pensada levando em consideração o sujeito e a sua subjetividade. Contudo, antes de nos debruçarmos nesse ponto, é preciso entender, primeiramente, a concepção de formação continuada de professores que embasa esta pesquisa e quais são as bases legais que a sustentam.

1.3.1 A formação continuada de professores à luz das teorias

Para iniciarmos as nossas reflexões acerca da formação continuada de professores, optamos pelo conceito de Marcelo Garcia (1999, p. 22), visto que apresenta o assunto de forma simples, mas também reflexiva. O autor afirma que “a formação de professores representa um encontro entre pessoas adultas, uma interação entre formador e formando, com uma intenção de mudança, desenvolvida num contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado”. Isto é, o processo de formação docente não deve ser uma atividade unilateral de repassar conhecimentos, mas, sim, um encontro entre sujeitos, em que há uma interação significativa, cujo objetivo é promover transformações. Sendo assim, é preciso considerar a importância do diálogo, da interação e da abertura para mudanças nos espaços de formações de professores.

Na formação continuada de professores, não deveria caber mais momentos estandardizados e homogêneos, que visam apenas à transmissão de conhecimentos

⁸ NIAS, Jennifer. Changing Times, **Changing Identities**: Grieving for a Lost Self. In: Educational Research and Evaluation [R. Burgess, ed.]. London: The Falmer Press. 1991.

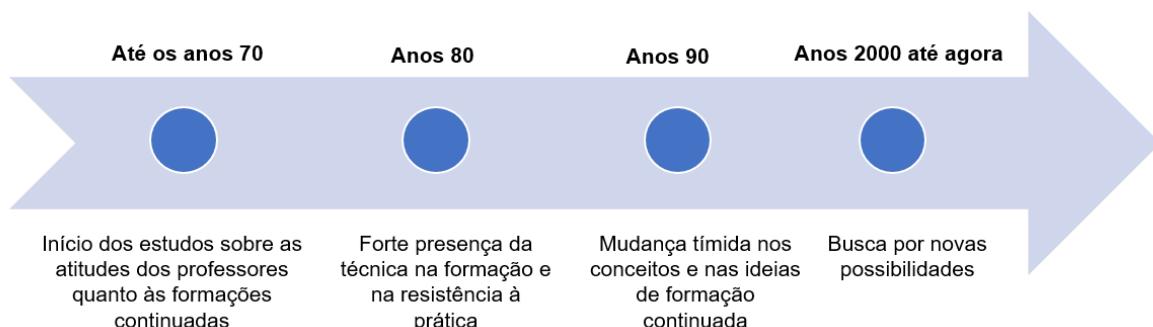
rasos e que, na maioria das vezes, não condizem com a prática docente. Freire (2001) critica severamente os modelos de formação docente que enaltecem “pacotes” educacionais, que são, de maneira autoritária, impostos aos professores:

Percebe-se como uma tal prática transpira autoritarismo. De um lado, nenhum respeito à capacidade crítica dos professores, a seu conhecimento, à sua prática; de outro, na arrogância com que meia dúzia de especialistas que se julgam iluminados elabora ou produz o “pacote” a ser docilmente seguido pelos professores que, para fazê-lo, devem recorrer aos guias (Freire, 2001, p. 71).

Imbernón (2010, p. 19), quase dez anos depois, também reforça a crítica acerca desse paradigma de formação, ao dizer que os docentes participam de cursos ou sessões de “treinamento” cujos objetivos e resultados a serem alcançados foram delimitados por terceiros, ou seja, os professores não têm participação nessas decisões.

Embora essas críticas tenham sido feitas há muitos anos, infelizmente, salvo as exceções, a valorização das formações padronizadas perdura até os dias atuais. É certo que já evoluímos muito quanto aos processos de formação continuada, sobretudo, nos estudos científicos nesse campo, mas precisamos sempre almejar novos avanços. A discussão sobre as diferentes concepções acerca da formação continuada faz parte de um longo caminho de evolução, como apresentamos na linha do tempo a seguir:

Figura 1 – Evolução da formação continuada de professores



Fonte: elaborado pela pesquisadora, com base em Imbernón (2010, p. 16-23).

Imbernón (2010) traz um panorama acerca da formação continuada de professores e sua evolução. Segundo o autor, até os anos de 1970, não havia se desenvolvido ainda o olhar para a formação docente como campo de conhecimento e, somente na década de 70, é que os estudos começaram a ser realizados. À época, predominava-se a individualidade na formação, ou seja, era um modelo em que os professores se formavam onde e como podiam.

Já a década de 1980, segundo o autor, marca a luta contra o analfabetismo, porém, com forte presença da racionalidade técnica, sobretudo, na formação docente. A racionalidade técnica é um modelo que entende a formação como métodos padronizados e pré-estabelecidos, de forma determinista, desconsiderando o contexto não linear da educação e a participação dos professores. Contudo, na década de 1990, por sua vez, mesmo que de forma tímida, houve o desenvolvimento de modelos de formação alternativos, como, por exemplo, a reflexão sobre a prática (com projetos de pesquisa-ação), os congressos e, também, a aparição de textos com análises de teorias e de experiências.

Todavia, ainda de acordo com Imbernón (2010), mesmo com muitas mudanças ao longo dessa evolução, foi a partir dos anos 2000 que, de fato, houve a busca por novas possibilidades, a partir de uma crise institucional da formação e da profissão docente, frente às dificuldades enfrentadas nos sistemas educacionais anteriores. Assim, passa-se a valorizar não só os conhecimentos científicos das disciplinas, mas também os modelos reflexivos e participativos na prática da formação de professores.

Porém, para que a formação continuada evolua ainda mais, Davis *et al.* (2012, p. 17) afirmam que

a aceitação das mudanças propostas nos cursos de formação continuada requer uma organização minimamente estável do contexto em que o professor atua (respeito, colaboração e participação), bem como o apoio e a presença de recursos necessários às inovações. De igual modo, a participação dos professores é desejável e central durante todo o processo formativo, desde seu planejamento, passando pela execução e chegando à avaliação dos resultados.

A partir disso, confirmamos mais uma vez a pertinência de ouvir os docentes e conhecer suas práticas pedagógicas e suas necessidades formativas antes de partirmos para uma proposta de formação. Contar com a participação dos professores ao

longo de todo o processo formativo torna-o ainda mais atrativo, pois está fundamentado a partir das reais necessidades desses profissionais. Além disso, as autoras reforçam a ideia de que os momentos formativos devem ser espaços colaborativos.

Sobre espaços colaborativos nas práticas formativas, enfatizamos que “a conversa, o relato de acontecimentos e de ações, bem como as escritas ajudam a tornar visível e acessível as práticas do dia a dia” (Passos, 2016, p. 171). Por isso, entendemos que a formação continuada precisa contar com momentos de trocas de experiências e de reflexões entre os pares.

A autora trabalha ainda a ideia de que, nos momentos formativos, ao contar suas práticas cotidianas

e se aproximar da literatura que ajuda a compreendê-las, o vínculo com o conhecimento vai se acentuando e o professor passa a organizar seu discurso a fim de buscar interação com o grupo e desencadear uma reflexão coletiva sobre o narrado. Essa organização do discurso de estabelece ao longo da participação nos grupos colaborativos (Passos, 2016, p. 171).

Em suma, entendemos que os espaços colaborativos nas práticas formativas podem produzir resultados positivos a partir das interações entre os professores e das trocas de experiências, por meio de narrativas e de reflexões sobre suas práticas pedagógicas. Portanto, acreditamos que, na formação continuada, a construção do conhecimento pode nascer da compreensão dos relatos experenciais, analisados e interpretados por embasamentos teóricos.

1.3.2 Alguns marcos legais da formação continuada no Brasil

Além da evolução contextual, é pertinente entendermos o percurso da formação continuada de professores quanto aos seus marcos legais, visto que a formação é um direito do docente e um dever do Estado. Após a promulgação e as atualizações da mais recente LDB, a preocupação com a continuidade à formação dos professores aumentou pouco a pouco, como podemos ver no artigo 62-A, parágrafo único:

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (Brasil, 1996).

Esse parágrafo foi incluído pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, isto é, essa garantia só foi assegurada aos profissionais da educação, legalmente, dezessete anos depois da promulgação da LDB. Podemos constatar que um olhar mais preciso para a formação continuada de professores é uma iniciativa, de certo modo, recente.

Outro documento muito importante é o Plano Nacional de Educação (PNE), que consiste em um instrumento para o desenvolvimento e aprimoramento do sistema educacional. No contexto brasileiro, o PNE é um conjunto de metas, diretrizes e estratégias, elaborado pelo Governo Federal, em conjunto com a sociedade civil, com o objetivo de orientar a política educacional e estabelecer objetivos para a educação em um período decenal. O PNE mais atual, Lei nº 13.005, aprovado em 2014, estará vigente até 2024 e abrange desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, envolvendo distintos níveis e modalidades de ensino. Ao longo do período de vigência do plano, são realizados monitoramentos e avaliações para acompanhar o cumprimento das metas estabelecidas e realizar ajustes quando necessário.

A formação continuada de professores aparece na meta 16 do PNE, cujo texto diz que se espera, até o último ano de vigência do plano, “[...] garantir a todos (as) os (as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, as demandas e as contextualizações dos sistemas de ensino”⁹. Certamente, levar em consideração o contexto do sistema de ensino é imprescindível para uma formação continuada condizente com a realidade escolar, isto é, a formação precisa ser pensada com base nas características do público-alvo, nas necessidades reais dos docentes e da escola e nas experiências vividas por cada um deles.

Há também a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Esse documento traz competências profissionais que precisam ser desenvolvidas pelos docentes e são divididas em três dimensões: o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional.

⁹ Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2023.

De acordo com a BNC-Formação Continuada¹⁰, na dimensão do conhecimento profissional, espera-se que os professores tenham “aquisição de conhecimentos específicos de sua área, do ambiente institucional e sociocultural e de autoconhecimento”. Na dimensão da prática profissional, espera-se que eles tenham “prática profissional referente aos aspectos didáticos e pedagógicos”, bem como “prática profissional referente a [sic] cultura organizacional das instituições de ensino e do contexto sócio cultural [sic] em que está inserido”. Por fim, na dimensão do engajamento profissional, espera-se que eles tenham “comprometimento com a profissão docente assumindo o pleno exercício de suas atribuições e responsabilidades” (Brasil, 2020, p. 8).

Apesar da urgência de se ter políticas públicas que versem sobre a formação continuada de professores, o que vemos no documento da BNC-Formação é uma série de retrocessos e culpabilizações aos docentes, além de pensamentos meritocráticos e neoliberais. Acerca desse dispositivo legal, Rodrigues, Pereira e Mohr (2020, p. 11) defendem que

atribuir – às escolas, aos professores e aos próprios estudantes – a função de compensar problemas econômicos e sociais é uma responsabilização superdimensionada, ilusória e que desloca o foco dos diversos problemas da sociedade que impactam os processos de ensino-aprendizagem como ausência de garantia de saúde, moradia, alimentação, segurança, que também fazem parte das responsabilidades do Estado.

As autoras apresentam essa crítica, pois a BNC-Formação, em alguns trechos, culpabiliza os docentes pelo fracasso escolar, bem como pelo desempenho dos estudantes, desconsiderando o contexto de desigualdade em que vivemos.

Além disso, entre outros problemas, o documento defende que o mapeamento educacional e a valorização dos professores dependem do desempenho dos estudantes em avaliações de larga escala¹¹. Sobre isso, as autoras apontam que “essa política de alinhamento (objetivo-conteúdo-teste) gera um estreitamento curricular, pois secundariza dimensões mais amplas da formação humana e não considera de fato a influência do perfil socioeconômico dos indivíduos” (Rodrigues, Pereira e Mohr, 2020, p. 5).

¹⁰ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>>. Acesso em: 06 mai. 2023.

¹¹ Tem como objetivo avaliar a qualidade educacional, como por exemplo, ENEM e SAEB.

É certo que ter um documento que verse sobre a formação continuada de professores é indispensável para incentivar melhorias na Educação Básica brasileira, mas cabe também às forças governamentais considerarem os contextos em que estão inseridos os estudantes e os professores brasileiros, a justa valorização profissional e as condições de trabalho necessárias para a melhoria de suas formações, pois, como afirma Imbernon (2010, p. 45), “se queremos que a formação continuada seja viva e dinâmica, devemos uni-la a uma carreira profissional que inclua incentivos profissionais e promoções e que tente recompensar os que se interessam por ela”. Posto isso, não é justo saturar os professores com deveres, objetivos e metas a serem cumpridas, sem ao menos estruturar e garantir os seus direitos e a sua valorização social e salarial.

Desse modo, entendemos que o ofício de professor não pode ser resumido ao cumprimento de habilidades e de competências pré-estabelecidas, que ignoram os contextos e as condições de trabalho em que estão inseridos, mas sim reconhecer os diversos saberes docentes envolvidos nesse ofício. Os saberes docentes já foram estudados por autores como Freire (1996), Pimenta (2009), Saviani (1996) e Tardif (2014). Aqui, optamos pela reflexão dos saberes docentes, em especial, à luz de Tardif, pois o autor os defende, de forma muito objetiva e palpável, como potencializadores da profissionalização docente.

1.3.3 Os saberes docentes segundo Tardif

Tardif (2014, p. 60) defende que os professores apresentam variados saberes. Saber, segundo ele, “engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos professores”. Esses saberes docentes foram apresentados pelo autor em uma proposta de modelo tipológico, a fim de categorizar os tipos dos saberes, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 1 – Saberes docentes segundo Tardif

Tipo de saber	O que é?
---------------	----------

Saberes da Formação Profissional	Considera-se como o conjunto de saberes que, por meio de instituições destinadas à formação docente, chegam até o professor. Além disso, considera-se, também, os saberes pedagógicos, que são articulados com as ciências da educação.
Saberes Disciplinares	Trata-se dos saberes inerentes aos diversos campos do conhecimento, como linguagens, matemática, humanas etc., oferecidos por meio das instituições de ensino. Além disso, esses saberes são adquiridos ao longo da vida e são gerenciados pela comunidade científica.
Saberes Curriculares	Entende-se como conhecimentos alinhados ao modelo de organização, por parte das instituições educacionais, acerca do que deve ser ensinado aos estudantes, isto é, os saberes disciplinares. Por exemplo, um programa educacional, estabelecido pela instituição.
Saberes Experienciais	Compreende-se por saberes produzidos por meio da <i>práxis</i> e das vivências no contexto escolar, bem como do convívio com seus estudantes e seus colegas de trabalho.

Fonte: adaptado pela pesquisadora com base em Tardif (2014, p. 36-39).

Para o autor, os saberes da formação profissional tratam dos saberes que chegam ao professor por meio de instituições que oferecem formação docente, seja ela inicial ou continuada. Em outras palavras, o conjunto de saberes que o professor adquire ao longo de sua formação é composto tanto pelos saberes pedagógicos quanto pelos saberes específicos de sua área de atuação. Assim, esses saberes são fundamentais para que o professor possa desempenhar suas funções com eficiência e com qualidade.

Há também os saberes disciplinares, referindo-se aos saberes próprios de diversos campos do conhecimento, que são ofertados por instituições educacionais e fazem parte dos currículos escolares. Esses saberes desenvolvem-se ao longo da vida e são conduzidos pela comunidade científica, ou seja, os campos do conhecimento fazem parte de um processo contínuo de aprendizagem da vida escolar e a comunidade científica enfatiza que esses saberes são desenvolvidos, revisados e aprimorados por especialistas em cada campo, garantindo a qualidade, a atualização e a relevância do conhecimento transmitido. Isto é, os saberes disciplinares são aqueles que correspondem aos diversos campos do conhecimento e que são ensinados nas instituições de ensino.

Além disso, os saberes curriculares tratam dos saberes condizentes com o modelo de organização das instituições de ensino, que se referem aos saberes disciplinares definidos como o que deve ser ensinado aos estudantes. Ou seja, tais conhecimentos são as bases teóricas e práticas que formam o núcleo do que os estudantes aprenderão em uma instituição de ensino. Desse modo, um programa educacional bem elaborado, que reflete esses saberes disciplinares, desempenha grande importância na definição dos objetivos educacionais e na garantia de que os estudantes adquiriram o conhecimento necessário.

Por fim, o autor destaca também os saberes experenciais se originam da prática real do professor, resultantes de suas vivências no ambiente escolar, do contato direto com os estudantes e da interação com seus pares. São saberes que não podem ser completamente transmitidos por meio de teorias ou formação acadêmica, mas são adquiridos ao longo do tempo, à medida que o docente lida com situações reais em sala de aula, desafios pedagógicos e dinâmicas sociais. Esses saberes desempenham um papel fundamental na tomada de decisão, na adaptação a diferentes contextos educacionais e na construção de relacionamentos interpessoais significativos. Portanto, reconhecer e valorizar os saberes experenciais dos educadores é primordial para uma formação profissional integral.

Ademais, sobre o saber docente, além de categorizá-lo, o autor também aponta que

o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (Tardif, 2014, p. 11).

Para ele, o saber dos professores não é desvinculado de suas vidas, identidades e experiências profissionais. Ao contrário, é intrinsecamente ligado à pessoa, às suas histórias de vida e às interações que o docente tem com os estudantes e com outros atores na escola. Isso destaca a importância da compreensão do contexto e da subjetividade na educação. Os professores trazem consigo uma riqueza de saberes que são moldados pela sua trajetória pessoal e esses saberes tornam-se essenciais no ensino, na forma como eles se relacionam com os alunos e na maneira como adaptam o currículo para atender às necessidades específicas de suas salas de aula. Por

isso, é pertinente reconhecer o papel dos saberes docentes na formação continuada de professores, para que seja reflexo na atuação docente.

Em suma, o autor propõe uma análise abrangente dos conhecimentos mobilizados pelos professores, indo além do domínio estritamente disciplinar, que costuma ser o mais comum e o mais valorizado nas instituições de ensino. Essa categorização contribui para fundamentar práticas formativas mais efetivas e significativas, uma vez que amplia nossa compreensão sobre a diversidade de conhecimentos que podem ser mobilizados pelos professores ao exercerem a sua profissão.

1.3.4 Reflexões da literatura sobre processos de formação continuada

Devemos pensar que a formação continuada de professores não pode ser apenas um espaço de recebimento de informações, como dito anteriormente, mas, sim, um espaço de troca e de acolhimento. Cabe pensar, assim como sugere Nóvoa (1995, p. 16), neste questionamento: “de que forma a ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor?”. O docente não está desvinculado de seu *eu*, portanto, é necessário levar em consideração sua subjetividade quando pensamos em formação de professores. Além disso, Nóvoa (1991) também defende que a escola atua como *lócus* da formação continuada do educador, isto é, atua como um espaço de trocas, descobertas e novas aprendizagens, de modo que o professor reflita sua prática a fim de aprimorá-la.

Sobre isso, Freire (1996, p. 18) também concorda que, “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Assim, podemos pensar que um docente que não reflete, criticamente, sobre sua própria prática pode prejudicar o seu desenvolvimento profissional e, consequentemente, a evolução de seus estudantes.

Nessa mesma perspectiva, Nóvoa (1992, p. 27) defende ainda que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Portanto, o processo formativo deve transcender os conhecimentos técnicos, abarcando, pois, a autorreflexão, o autocognhecimento, a autonomia e as experiências vividas nas práticas pedagógicas.

A formação continuada, como espaço de aprendizagem, precisa ser pensada em relação ao seu público-alvo, ou seja, adultos professores. Acerca disso, Placco e Souza (2015, p. 17) defendem que “a aprendizagem do adulto resulta da interação entre adultos, quando experiências são interpretadas, habilidades e conhecimentos são adquiridos e ações são desencadeadas”. Aqui, as autoras, assim como Nóvoa (1991) e Freire (1996), enfatizam a pertinência das experiências e de seu papel transformador nesse processo de formação docente. Elas defendem ainda que os processos formativos devem proporcionar aos educadores espaços de identificação de áreas de convergência com seus colegas, por meio do compartilhamento de experiências. Durante esses processos, é possível expor dúvidas e preocupações, validar conquistas e enfrentar desafios, criando um ambiente de diálogo, acolhimento e contribuições mútuas que enriquecem o trabalho tanto a nível individual quanto coletivo (Placco; Souza, 2015, p. 17).

Passarelli (2002, p. 100) corrobora a ideia das experiências vividas ao dizer que “ser professor é saber optar constantemente. Essas constantes opções conectam a maneira de ser com a maneira de ensinar e desvendam, na maneira de ensinar, a maneira de ser”. Em outras palavras, a autora evidencia que a subjetividade do professor influencia em suas práticas pedagógicas assim como essas práticas moldam a construção do próprio *eu*. Compreender essa inter-relação pode colaborar com propostas de formação continuada que desenvolvam não somente competências técnicas, mas que também apresentem um olhar diferenciado para a evolução profissional e pessoal dos docentes.

Tardif (2014) também nos faz refletir sobre o papel das experiências no desenvolvimento profissional docente. Para ele, saberes experenciais são “o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos” (Tardif, 2014, p. 48-49). Isto é, o contato com os estudantes e com os seus pares faz com que o professor adquira conhecimentos que só essa interação prática é capaz de ensiná-lo. Ao legitimar os saberes da experiência, o autor valoriza a expertise desenvolvida ao longo da carreira docente, evidenciando que o conhecimento prático e contextualizado é tão relevante quanto o conhecimento teórico. Portanto, voltemos à epígrafe desta seção “O professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor” para ratificar a fala de Nias *apud* Nóvoa, 1995, p. 9, que trata justamente sobre a

relevância do professor como sujeito e de suas experiências no desenvolvimento profissional docente, assim como defendem os demais autores citados ao longo desta discussão.

2 O CONTEXTO DA PESQUISA

Reconhecer e compreender o contexto em que se pesquisa é fundamental para dialogar com demandas reais e identificar as necessidades presentes. Portanto, nesta seção, buscamos entender, por meio da literatura e de alguns dispositivos legais, a educação em tempo integral e o NEM, uma vez que correspondem ao contexto em que optamos por investigar.

2.1 Educação integral em tempo integral

Tempo tempo tempo tempo

Quando o tempo for propício

(Caetano Veloso)

A canção de Caetano Veloso nos faz refletir sobre o poder da experiência temporal e sobre o poder transformador do tempo. Assim como no texto poético, o tempo de qualidade dedicado à educação integral também possibilita e realça o desenvolvimento dos estudantes em várias esferas, sejam elas sociais, emocionais ou culturais.

A educação integral e a educação em tempo integral, apesar de possuírem significados distintos, estão intimamente relacionadas. Entende-se por educação integral a formação plena do estudante e, por educação em tempo integral, a permanência mínima de sete horas no espaço escolar. Segundo Gadotti (2009, p. 37), “os objetivos da escola de tempo integral não são específicos deste tipo de escola. São objetivos de toda escola, já que toda escola deve almejar uma educação integral”. Essa abordagem holística que a educação integral proporciona, com variedade de atividades e oportunidades de aprendizado que enriquecem o desenvolvimento dos estudantes, deveria ser realidade em todas as escolas, porém, promover essas iniciativas em uma escola de tempo integral torna-se um pouco mais fácil, uma vez que a extensão do tempo dedicado à educação permite uma abordagem mais gradual, visando a desafiar a tradicional separação entre o aprendizado formal e as experiências práticas e fomentar a aplicação prática do conhecimento adquirido em situações do mundo real.

Marcos legais, como a Constituição Federal (CF), de 1988, e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, apesar de não serem explícitos quanto à educação integral, versam sobre o pleno desenvolvimento da pessoa, por meio da educação, isto é, já existia a preocupação de que a escola fosse um espaço de aprendizagem integral.

Além dos marcos legais, é possível encontrar muitos autores que tratam sobre o assunto. Anísio Teixeira, um dos apoiadores do movimento Escola Nova, acreditou, idealizou e executou um plano de instituições de ensino em tempo integral, sempre apoiado nos ideais de democratização da escola. Para ele,

a escola já não poderia ser a escola parcial de simples instrução dos filhos das famílias de classe média que ali iam buscar a complementação à educação recebida em casa, em estreita afinidade com o programa escolar, mas instituição destinada a educar, no sentido mais lato da palavra, as crianças de todas as classes, desde as de classe média e superior até as muito mais numerosas das classes populares, às vezes não tendo sequer casas e quase nunca trazendo da família a experiência e os hábitos da instrução que iam receber. Por isto mesmo a escola já não poderia ser a escola dominante de instrução de antigamente, mas fazer da casa, da família, da classe social e por fim da escola propriamente dita, oferecendo à criança oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudo, de trabalho, de vida social e de recreação (Teixeira, 1962, p. 24).

Em outras palavras, o autor defende que a escola não seja apenas um espaço de instrução, mas que trabalhe vínculos sociais, atividades recreativas e que ofereça um ambiente que considere os contextos e a diversidade de experiências de cada estudante. Então, a fim de materializar essas ideias, Anísio Teixeira propõe a “Escola Parque” que, segundo Gadotti (2009, p. 23), “visava a alternar atividades intelectuais com atividades práticas, como artes aplicadas, industriais e plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança, distribuídas ao longo de todo o dia”.

Nas décadas de 1980 e 1990, a educação em tempo integral conquistou mais espaço no contexto brasileiro, em função do aumento dos movimentos por melhorias na educação. Acerca disso, Sousa (2016, p. 16-17) afirma que

esse movimento impulsionou a criação de políticas e programas educacionais voltadas para garantir a presença da criança na escola e aumentar seu tempo de permanência, tendo em vista o aumento da jornada escolar. Mais Cultura, Escola Integrada, Escola em Tempo Integral, Segundo Tempo e o Programa Mais Educação são exemplos de Programas e ações do Ministério da Educação e Cultura que materializam esta política e se propõem a ampliar a jornada da criança na escola, oferecendo novas oportunidades de educação aos alunos das escolas públicas municipais e estaduais.

A ampliação do tempo de permanência na escola, se bem planejado e estruturado, tem consequências positivas na qualidade do ensino. Portanto, essas políticas e esses programas educacionais são importantes para que o tempo adicional de permanência na escola seja devidamente aproveitado, visando a promover novas atividades e novos espaços de aprendizagem.

Anos mais tarde, em 1996, a LDB trata, de forma mais explícita, sobre a educação integral e sobre a educação em tempo integral. Sobre essas temáticas, o texto da lei aborda aspectos como “Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (Brasil, 1996, art. 87, § 5º), bem como “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (Brasil, 1996, art. 34, § 2º). Nota-se que, à época, o objetivo era implementar e solidificar, de forma progressiva, a educação integral em tempo integral, no Ensino Fundamental.

Todavia, é necessário pensar não apenas na ampliação do tempo de permanência na escola, mas também no fomento a essa estrutura e no aproveitamento desse tempo. Cardoso e Oliveira (2020, p. 12) corroboram esse pensamento quando dizem que

a escola, ao ofertar novas atividades educacionais no contraturno, quando essas não possuem uma relação com PPP da instituição, recai no “mais do mesmo”, pois não expressa caminhos para a educação integral. Assim, ao ampliar o tempo da escola com atividades de reforço de aprendizagem no contraturno, realizadas por profissionais que não são da escola e, muitas vezes, não possuem preparação adequada, se oferece mais tempo da mesma coisa, o que não garante, de fato, uma educação de qualidade, mas uma educação tradicional, segregadora, conteudista e fragmentada.

As autoras apontam que somente alinhadas ao Projeto Político-Pedagógico (PPP)¹² da escola as atividades desenvolvidas no contraturno da educação em tempo integral serão um diferencial. Ademais, destacam que os profissionais responsáveis por essas atividades, por vezes, não estão preparados para aquele contexto e tampouco são profissionais da escola. Acrescentamos, pois, a importância da formação acerca da educação em tempo integral não apenas aos docentes, mas a todos os profissionais envolvidos nessa ação.

¹² O PPP, de forma sucinta, é um documento coletivo, obrigatório para escolas públicas e privadas, que as norteia acerca de ações, planejamentos, propostas e também reúne as particularidades de cada unidade escolar.

De acordo com o documento “Redes de Saberes – Mais Educação – Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral”, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), a educação integral “impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação” (Brasil, 2009, p. 10). Ou seja, para que a educação em tempo integral seja implementada e alcance êxito, é imprescindível que as forças governamentais fomentem essa mudança não apenas com estrutura física, mas também com formação de qualidade, inicial e continuada, para os profissionais envolvidos, com desenvolvimento curricular e com incentivo à pesquisa em educação.

Apesar de todos os desafios, a implementação da educação em tempo integral representa um marco significativo no panorama educacional contemporâneo, por isso, dada a sua importância, o PNE traz como meta 6 “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da Educação Básica” (p. 97). A fim de auxiliar no cumprimento da meta, o plano traz como uma de suas estratégias “adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais” (p. 99). Essa meta e essa estratégia refletem a relevância da expansão da educação em tempo integral na Educação Básica brasileira, bem como da valorização de um ambiente de desenvolvimento integral dos estudantes.

Arroyo (2012) também traz suas contribuições acerca da educação em tempo integral. Para o autor, os programas desenvolvidos pelo MEC, como Mais Educação e Escola em Tempo Integral

coincidem na oferta de mais tempos-espacos de educação para a infância e adolescência populares. Mostram a consciência política de que ao Estado e aos governos cabe o dever de garantir mais tempo de formação, de articular os tempos-espacos de escolarização com outros tempos-espacos de seu viver, de socialização (Arroyo, 2012, p. 30).

Isto é, o autor destaca a importância desse olhar, por parte do Estado, para a educação em tempo integral, de forma a não incentivar somente mais tempo na escola, mas subsidiar espaços de socialização e de vivências para crianças e adolescentes. O autor também reflete sobre a relação de causa e consequência entre o au-

mento da consciência social do direito à educação e o tempo de permanência na escola. Segundo ele, com essa tomada de consciência, notou-se que crianças e adolescentes permaneciam pouco tempo na escola (Arroyo, 2012, p. 30). Desse modo, entendemos que a consciência social do direito à educação pode contribuir significativamente, pois desperta avanços importantes na educação.

Todavia, apesar de defender a ampliação do tempo de permanência nas escolas, de acordo com o autor, por vezes,

encontramos escolas e redes de ensino que orientaram esse mais tempo, mais educação para reforçar o treinamento dos estudantes para sair-se bem nas ameaçadoras provinhas, provas e provões, para elevar a média e passar na frente de outras escolas e das outras redes de ensino (Arroyo, 2012, p. 31).

O autor faz esse alerta muito pertinente acerca da qualidade do tempo adicional promovido pela implementação da educação em tempo integral. Esses “tempos-espacos” (Arroyo, 2012) precisam estar aliados ao desenvolvimento integral dos estudantes e, sobretudo, possuir intencionalidade. Não basta criar atividades e componentes curriculares que sirvam apenas para preencher as lacunas desse tempo de permanência estendido, afinal, “se um turno já é tão pesado para tantos milhões de crianças e adolescentes condenados a opressivas reprovações, repetências, evasões, voltas e para tão extensos deveres de casa, mais uma dose do mesmo será insuportável” (Arroyo, 2012, p. 30). Desse modo, assim como o autor, defendemos que a educação em tempo integral precisa promover espaços diferenciados de aprendizagem, a fim de se distanciar do “mais do mesmo”.

É certo que, para esse funcionamento ideal, são necessárias, entre outras, mudanças nos currículos escolares e nas formações docentes, dentro dos programas voltados à educação em tempo integral. Para Arroyo (2012, p. 41), é preciso

alargar a função da escola, da docência e dos currículos para dar conta de um projeto de educação integral em tempo integral que articule o direito ao conhecimento, às ciências e tecnologias com o direito às culturas, aos valores, ao universo simbólico, ao corpo e suas linguagens, expressões, ritmos, vivências, emoções, memórias e identidades diversas.

Dessa forma, entendemos que, para a real execução da educação integral em tempo integral, é necessário que se tenha planejamento, subsídios, estrutura física e

pedagógica, formação de professores e, sobretudo, uma nova forma de pensar a educação como direito social, considerando outras competências que não somente a acadêmica.

2.1.1 A implantação da escola em tempo integral no Distrito Federal

Sabemos que a implantação da educação em tempo integral nas escolas públicas brasileiras vem acontecendo de forma gradual. No DF, existe um levantamento, realizado em 2021, para mapear a quantidade de escolas e estudantes atendidos na educação em tempo integral, conforme ilustra a tabela a seguir:

Tabela 1 – Quantitativo de escolas e de estudantes no DF

Total	Quantidade no Ensino Fundamental	Quantidade no Ensino Médio
Escolas	168	19
Estudantes	29.899	4.594

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base na página da SEEDF¹³.

Para que esse atendimento fosse possível, muitos documentos oficiais foram elaborados pela SEEDF, como é o caso das Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a Educação em Tempo Integral, que versam sobre os princípios, os fundamentos e os objetivos da educação em tempo integral, bem como a organização dos tempos e espaços, a organização do trabalho pedagógico e o monitoramento da implementação no DF. Esse documento traz como objetivo geral

ampliar tempos, espaços e oportunidades de ensino e aprendizagem aos estudantes da Rede Pública, por meio da oferta de atividades pedagógicas, culturais, artísticas, técnico-científicas e esportivas relacionadas às áreas do conhecimento, concepções e eixos transversais do Currículo da Educação Básica, bem como contribuir com a formação de cidadãos para o mundo do trabalho, na perspectiva da Educação Integral, em jornada ampliada de 8 a 10 horas de trabalho pedagógico efetivo (Distrito Federal, 2018, p. 19).

¹³ Disponível em: <<https://www.educacao.df.gov.br/educacao-integral-2/>>. Acesso em: 15 dez. 2024.

É possível perceber que, de acordo com as diretrizes, há uma preocupação com a qualidade do tempo ampliado na educação em tempo integral. Não basta ampliar o tempo de permanência na escola, é preciso preencher essas horas com atividades que contribuam para o desenvolvimento pleno da criança e do adolescente.

Além das diretrizes, há também o Plano Distrital de Educação (PDE), com vigência de 2015 a 2024, que mapeia as metas, as estratégias e os diagnósticos do sistema de ensino do DF. O PDE trata, várias vezes, sobre educação integral e educação em tempo integral, entre elas está a meta 6, bem semelhante à meta 6 do PNE, que ressalta a importância de “oferecer educação em tempo integral em no mínimo 60% das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 33% dos estudantes da Educação Básica, por meio da ampliação de no mínimo 10% ao ano da matrícula de educação integral nas unidades escolares já ofertantes, até o último ano de vigência deste Plano” (p. 26). Assim como o PNE, nota-se aqui uma preocupação com a ampliação da educação em tempo integral no DF. Nesse caso, a meta foi mais otimista, uma vez que se espera 10% a mais de escolas públicas ofertando o tempo integral e 8% a mais de estudantes sendo atendidos. Além disso, o PDE acrescenta em sua meta 6 a ampliação anual de 10% de matrículas nas escolas com educação em tempo integral, que é muito interessante para ofertar cada vez mais vagas e, consequentemente, receber cada vez mais estudantes, a fim de desenvolvê-los integralmente e prepará-los para o futuro.

O histórico da implementação da educação em tempo integral no DF é gradual, logo, pouco a pouco, vem sendo aplicada em mais escolas da rede pública e contempla todas as etapas da Educação Básica, ou seja, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

2.2 O Novo Ensino Médio

Falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa.

(Freire, 1987, p. 52)

É sabido que, em uma sociedade de regime político democrático, a alternância de poder costuma se fazer presente e tais mudanças impactam diretamente nas políticas educacionais que regem o país. No cenário brasileiro, tivemos, em 2016, a troca da Presidente da República, por meio de um *impeachment* e partimos, pois, de um

governo com ideais progressistas para um governo com ideais liberais. Ao longo desse curto mandato, foram tomadas medidas impopulares, como a reforma do Ensino Médio.

É importante ressaltar que, desde 2012, já havia sido criada uma comissão especial, chamada Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio (Ceensi), a fim de repensar o Ensino Médio brasileiro, de forma democrática e dialogada (Rabelo, 2023). Porém, a reformulação de 2016 foi tratada e executada de outra forma pelo governo.

Nesse contexto, o impacto à educação brasileira foi inevitável, porque, além de outras alterações, o governo determinou a implantação do NEM de forma abrupta. Essa nova aparência do Ensino Médio surgiu a partir da Lei nº 13.415/2017, uma Medida Provisória a qual revoga vários dispositivos da LDB, versa sobre o fomento à implementação de escolas de EMTI e, além disso, traz a necessidade de uma reformulação do currículo, que foi executada por meio das orientações dispostas na BNCC.

A BNCC, que está em vigor no Brasil, é “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018a, p. 7). Busca-se, por meio dela, elaborar currículos que garantam igualdade de aprendizagens aos estudantes, estejam eles em unidades escolares dos estados, do DF ou dos municípios.

Entretanto, o NEM desagradou muitos estudiosos do campo educacional tanto por conter algumas mudanças incoerentes quanto pela forma pouco democrática como foi conduzida sua aprovação e sua execução. (Rabelo, 2023, p. 83) afirma que, nesse contexto, “apesar do foco da Reforma ter sido o aumento das horas de oferta do ensino médio, boa parte das matérias já ministradas passaram por uma diminuição considerável da carga horária obrigatória”, uma vez que foram incluídos os Itinerários Formativos, isto é, a parte flexível do currículo a qual os estudantes podem optar pelas áreas de conhecimento. Além disso, a autora também destaca que “os segmentos escolares (com maior protagonismo das instituições públicas) e os pesquisadores universitários do país reconheceram que os termos da política pública em construção não passaram por um processo de construção democrática” Rabelo (2023, p. 84). À época, muitas foram as queixas sobre a ausência de debates acerca da reforma.

Em 2018, o Brasil elegeu um novo governo, considerado de extrema-direita, que deu continuidade aos ideais do governo anterior e seguiu, por sua vez, ignorando

o incômodo dos profissionais da educação frente àquelas mudanças. Todavia, em 2022, ano em que findava o prazo limite para a implementação das mudanças e do NEM, um novo governo foi eleito e novas alterações foram pensadas.

Hoje, tratamos essas mudanças como Política Nacional de Ensino Médio, a partir da Lei nº 14.945/2024, que revoga, entre outros, alguns dispositivos da LDB. Um fato a que devemos nos atentar é que, para toda mudança educacional, deve-se pensar, como ponto primordial, a formação docente. Sobre isso, o dispositivo legal aponta, no art. 4º §3º, que

os sistemas estaduais e distrital de educação, com apoio do Ministério da Educação, estabelecerão políticas, programas e projetos de formação contínua dos docentes de ensino médio que incluem orientações didáticas e reflexões metodológicas relacionadas ao novo formato dessa etapa da educação básica (Brasil, 2024).

Esse texto normativo é assertivo ao abordar a formação docente para o novo formato idealizado para o Ensino Médio, visto que espaços formativos devem ser o ponto de partida para que as mudanças sejam, de fato, favoráveis para o contexto educacional e, consequentemente, para os estudantes.

Adicionalmente, o dispositivo legal também menciona o EMTI e oferece formas alternativas para o cumprimento da carga horária mínima, como por exemplo, estágios, cursos de qualificação profissional e até mesmo participação em projetos de iniciação científica (Brasil, 2024). Esse tempo adicional em que os jovens passam na escola, ao cursarem o EMTI, precisa ser bem aproveitado tanto para enriquecer os de conhecimento para as avaliações e para o mercado de trabalho, que virão futuramente, quanto para potencializar as experiências, levando-os a aperfeiçoar seus projetos de vida, suas competências socioemocionais, bem como suas manifestações artísticas e culturais, com foco na formação integral dos estudantes.

2.2.1 Proposta de implementação do Novo Ensino Médio no Distrito Federal

Em 2022, a SEEDF elaborou e disponibilizou o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio do Distrito Federal (PLIDF), cujo objetivo é orientar as redes de ensino acerca das estratégias e das principais ações, bem como das informações que regulamentam a oferta do NEM.

Nesse documento, foi proposta a arquitetura do NEM do DF, de forma ilustrada, como mostra a figura abaixo:

Figura 2 – Arquitetura do Novo Ensino Médio do Distrito Federal



Fonte: (Distrito Federal, 2022c, p. 37).

Para cada elo da figura 2, o PLIDF indica documentos orientadores e normativos. De acordo com esse plano, o Currículo em Movimento do NEM no DF passou por uma reavaliação após a homologação da BNCC e aborda tanto a Formação Geral Básica (FGB) quanto os Itinerários Formativos, as Unidades Temáticas e as Áreas do Conhecimento.

A fim de trazer informações importantes sobre as mudanças, a SEEDF elaborou uma série de documentos orientadores sobre o NEM no DF. Entre eles estão:

- Currículo em Movimento do NEM
- Caderno Orientador da Unidade Curricular Projeto de Vida
- Caderno Orientador do Itinerário de Formação Técnica e Profissional
- Caderno Orientador dos Itinerários Formativos por Áreas do Conhecimento
- Caderno Orientador do Itinerário Formativo Integrador
- Caderno Orientador de Avaliação para as Aprendizagens no NEM do DF
- Caderno Orientador das Trilhas de Aprendizagem
- Catálogo das Unidades Curriculares Eletivas

Priorizamos, aqui, alguns pontos do Currículo em Movimento, uma vez que é fundamental para a implementação do NEM no DF. Em 2019, esse currículo passou

por duas atualizações e foi aplicado, inicialmente, em apenas cinco escolas. Além disso, teve quatro versões até chegarmos à atual. Esse currículo

busca contribuir para a formação de pessoas que sejam capazes de lidar com demandas complexas, de ordem individual ou coletiva, para o exercício da plena cidadania. Dessa forma, faz-se necessário um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que visem à promoção do desenvolvimento dos estudantes em suas dimensões intelectual, física, social e cultura (Distrito Federal, 2020, p. 32).

Esse documento enfatiza, por muitas vezes, o desenvolvimento dos estudantes pautado em dimensões, como o protagonismo deles e, também, a importância de da formação no exercício da cidadania. Ele traz ainda as mudanças na oferta do NEM no DF, uma vez que passam a compor o currículo a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos.

A Formação Geral Básica é composta por áreas do conhecimento, entre elas Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias. Os Itinerários Formativos, por sua vez, compõem a parte flexível do currículo, entre eles Projeto de Vida, Trilhas de Aprendizagens, Língua Espanhola e Eletivas Orientadas (Distrito Federal, 2020).

O currículo é indispensável para a organização do contexto escolar, do trabalho pedagógico e, consequentemente, para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Contudo, para haver mudanças, principalmente nessa proporção, é preciso não só adequação curricular, mas também formação continuada de qualidade, condições de trabalho e valorização dos professores.

Por isso, enfatizamos o caráter imprescindível da formação continuada de professores, especialmente acerca dos Itinerários Formativos e do componente Projeto de Vida, visto que tratam sobre áreas diversificadas de aprendizagens e que, muitas vezes, diferente das áreas de Formação Geral Básica, os docentes não possuem formação específica para lecioná-los.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

*De qualquer viagem, ainda que pequena, regresso
como de um sono cheio de sonhos.*

(Fernando Pessoa, 2022¹⁴, p. 9)

Quando decidimos viajar para algum destino, é comum que façamos, mesmo que de forma simplificada, um planejamento para esse momento. Delimitamos o lugar de onde partiremos, o meio de transporte que utilizaremos para seguir viagem, quais objetos e utensílios precisaremos levar na mala, além de quais serão nossas companhias nesse percurso.

A pesquisa científica é como o roteiro de uma viagem, tendo em vista que precisamos delimitar muito bem de qual ponto partiremos, de que forma chegaremos ao destino final, quais instrumentos serão usados nesse trajeto e, sobretudo, quem serão os participantes desse processo.

Neste estudo, a nossa atenção está voltada para a investigação das necessidades formativas dos professores que atuam no Projeto de Vida em uma escola pública do DF e, por isso, optamos por seguir nosso percurso a partir da abordagem qualitativa de pesquisa. Segundo Bogdan e Biklen (1982¹⁵ apud Lüdke e André, 2022, p. 12), a pesquisa qualitativa pode ser conceituada com base em cinco características básicas. São elas:

1. “Tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”
2. “Os dados coletados são predominantemente descritivos”
3. “A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto”
4. “O ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador”
5. “A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo”

Concordamos com os autores quanto a essa categorização, dado que, ao pesquisarmos no contexto educacional, a fim de conhecermos as práticas pedagógicas e os saberes docentes dos professores, bem como identificarmos as suas necessidades

¹⁴ O livro “Para viajar basta existir”, publicado em 2022, é um compilado de trechos selecionados de “Livro do desassossego”, de Fernando Pessoa, que fora publicado em 1982.

¹⁵ BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Qualitative research for education**. Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1982.

formativas, é muito importante estabelecermos diálogos com os participantes dentro de seu ambiente de trabalho, onde acontecem os fenômenos que nós, como pesquisadores, precisamos investigar.

Além disso, é interessante também que os dados produzidos sejam, em sua maioria, descritivos, pois essa característica traz ao pesquisador maior riqueza de detalhes. Quando um professor descreve suas necessidades, facilidades, fragilidades e experiências de vida, conseguimos captar especificidades bem pertinentes que, provavelmente, desapareceriam em uma pesquisa de abordagem quantitativa, por exemplo.

Esse acesso às histórias e às experiências de vida que a pesquisa qualitativa nos permite é valoroso, porque, para entendermos o atual cenário de um contexto, precisamos compreender o caminho percorrido anteriormente. Isso permite que o pesquisador adquira mais profundidade nos acontecimentos educacionais, por meio das interpretações e dos significados que ouvirá dos participantes da pesquisa ao longo da investigação.

De acordo com Gatti (2012, p. 12), “pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida”. Assim, além de ouvir atentamente suas experiências de vida, o pesquisador deve valorizar também os significados que os participantes da pesquisa atribuem a essas histórias. Compreender suas construções de sentido para além das descrições é fundamental para que o pesquisador entenda as complexidades do comportamento humano frente aos acontecimentos. Ao explorar os significados, é possível se aproximar ainda mais da realidade estudada, considerando, ainda, as emoções ali depositadas.

Portanto, na pesquisa qualitativa, não existem hipóteses definidas antes da investigação, visto que o pesquisador cria, ao longo das interações com os participantes da pesquisa e da análise dos dados produzidos, interpretações acerca daquele determinado contexto, com base nas especificidades encontradas, nos padrões e nas experiências individuais.

3.1 Procedimento de produção de dados

A presente pesquisa busca, a partir da escuta ativa e da interação com os professores, compreender quais as suas necessidades formativas ao lecionarem o componente curricular Projeto de Vida, bem como conhecer as práticas pedagógicas e os saberes docentes a que mais se dedicam nesse contexto.

3.1.1 A entrevista semiestruturada como instrumento metodológico

Para que essa investigação seja possível, entendemos que o procedimento metodológico mais indicado é a entrevista semiestruturada. Para Minayo (2007, p. 64), a entrevista semiestruturada “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”, ou seja, permite-nos mais flexibilidade nas interações com os participantes da pesquisa.

Ainda sobre a entrevista, Lüdke e André (2022, p. 39) afirmam que

a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém [...].

Concordamos com as autoras, uma vez que a entrevista semiestruturada pode nos proporcionar momentos singulares exatamente por não ter uma estrutura tão rígida. Como entrevistadores, ao abrirmos espaço para essa flexibilidade, podemos ajustar o desenrolar da conversa conforme as respostas do entrevistado e, assim, conseguir explorar mais aspectos que podem não ter sido previstos anteriormente, na elaboração do roteiro.

Também nos embasamos na ideia de Estrela, Madureira e Leite (1999) acerca desse instrumento de produção de dados como aliado na percepção das necessidades formativas dos professores entrevistados. Para as autoras, “o uso da entrevista corresponde a uma tentativa de orientar a análise de necessidades numa perspectiva de desenvolvimento profissional, centrando o processo nos indivíduos e nos seus contextos específicos” (Estrela, Madureira e Leite, 1999, p. 31).

Por isso, a escolha do instrumento de produção de dados é crucial para um resultado satisfatório e fidedigno. Nos processos de elaboração de propostas formativas, “o problema de ordem metodológica advém de escolhas baseadas somente em

critérios técnicos, que não criam condições para que os professores exprimam suas necessidades autênticas" (Thomé, 2022, p. 72). Para identificarmos e analisarmos as necessidades formativas dos professores, é fundamental que eles façam parte do processo, trazendo-nos o que sentem e o que passam no cotidiano escolar. No papel de formadores, não devemos tomar como embasamento para um momento formativo as necessidades que supomos existir, mas sim as que identificamos ao ouvirmos os docentes.

Ainda sobre isso, "quando concebemos que as necessidades formativas, tendo como parâmetro determinado momento histórico, derivam das dificuldades, dos problemas, das carências, dos desejos e dos interesses" (Gomboeff, 2022, p. 51), paутamo-nos em uma ideia participativa para a elaboração da proposta formativa, principalmente, ao utilizarmos a entrevista como aliada na identificação e na análise de necessidades dos docentes.

Portanto, para atingirmos os objetivos desta pesquisa, entendemos que a entrevista semiestrutura é o procedimento de produção de dados que mais nos atende. Ela nos permite presenciar o relato de vida dos professores e seus pontos de vista; mediar o desenvolvimento do processo de entrevista, buscando mais informações quando necessário; e captar as emoções que são evidenciadas naquela interação.

3.1.2 O percurso da produção de dados

Para atendermos ao nosso contexto de pesquisa, optamos por escolas que oferecem o NEM em tempo integral. Buscamos, por meio de sites da SEEDF, primeiramente, o histórico de escolas que cumprem esse requisito e, depois, os números telefônicos, para estabelecermos o primeiro contato. Falamos, inicialmente, com os diretores das duas escolas, apresentamos os objetivos da pesquisa e eles prontamente dialogaram com seus respectivos professores, que aceitaram conversar conosco. Estabelecemos contato via WhatsApp, por meio do qual, novamente, explicamos os objetivos do estudo e os convidamos oficialmente. Duas professoras – uma de cada escola – interessaram-se em contribuir com esta pesquisa e aceitaram participar das entrevistas.

Realizamos a entrevista, individualmente, de forma remota, utilizando a plataforma Google Meet¹⁶. Enviamos o link de acesso à sala *on-line*, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), também pelo WhatsApp. Os encontros, com aproximadamente uma hora de duração, aconteceram em dezembro de 2024 e foram gravados, para fins de transcrição, com o devido consentimento de ambas.

A partir daqui, a fim de mantermos o anonimato, identificaremos as participantes por nomes fictícios: Sônia e Diana.

Na primeira entrevista, conversamos com a professora Sônia e, na segunda, com a professora Diana. Em ambas, inicialmente, apresentamos os objetivos da pesquisa e nos apresentamos também. Além disso, enfatizamos o nosso compromisso com o anonimato das participantes e a utilização responsável, para fins de transcrição, das imagens gravadas ao longo do encontro remoto.

Após esse momento inicial de apresentações, seguimos a entrevista com base no roteiro elaborado anteriormente. Todavia, ao optarmos pela entrevista semiestruturada, apesar de usarmos o roteiro como um direcionamento, damos mais flexibilidade à nossa conversa. Assim, em alguns momentos, aprofundamo-nos em determinadas temáticas, a partir de falas das entrevistadas, a fim de produzirmos os dados necessários e extraímos mais informações.

Para isso, elaboramos o roteiro de entrevista a partir dos objetivos estabelecidos para esta pesquisa. Assim, as perguntas tratam sobre os desafios enfrentados pelas professoras no Projeto de Vida e suas necessidades formativas, as práticas pedagógicas desenvolvidas nessas aulas e os saberes docentes por elas utilizados, conforme ilustra o quadro a seguir:

Quadro 2 – Entrevista semiestruturada

Roteiro de entrevista
1. Como você vê o papel da formação continuada para o ensino do Projeto de Vida?
2. A formação continuada tem contribuído na sua atividade com o Projeto de Vida? Fale um pouco sobre isso.
3. Você enfrenta desafios ao lecionar o Projeto de Vida? Poderia descrevê-los?

¹⁶ Plataforma digital para reuniões *on-line*.

4. Você recebe algum apoio para lecionar o Projeto de Vida? Fale um pouco sobre isso.
5. Suas experiências docentes contribuem para sua prática com o Projeto de Vida? Dê um exemplo.
6. Fale um pouco sobre os saberes que você considera importantes para lecionar o Projeto de Vida.
7. Você se lembra da primeira aula de Projeto de Vida que lecionou? Como se sentiu?
8. Como foi a sua introdução como professor ao Projeto de Vida? Recebeu alguma preparação ou formação?
9. Como você desenvolve as aulas do Projeto de Vida?
10. Do que você sentiu falta na sua formação para trabalhar com esse componente curricular?
11. Existe algum tipo de material pedagógico que você gostaria de receber para te ajudar nas aulas de Projeto de Vida? Por quê?
12. Como você se sente ao apoiar seus estudantes no desenvolvimento de seus projetos de vida? Conte sobre alguma atividade em que você percebeu esse apoio.
13. Como você pensaria um projeto de formação continuada que trouxesse contribuição para o componente curricular Projeto de Vida?

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Portanto, cabe ressaltar que, dada a característica flexível da entrevista semi-estruturada, ao longo da conversa com as duas professoras, individualmente, não nos limitamos às perguntas do roteiro, mas sim nos aprofundamos em temáticas que julgamos pertinentes para atingir os objetivos desta pesquisa.

3.1.3 Os campos da pesquisa

Esta pesquisa é desenvolvida no DF, onde se localiza Brasília, a capital federal. O DF possui 825 escolas da rede pública de ensino, que atendem cerca de 464.977 estudantes¹⁷.

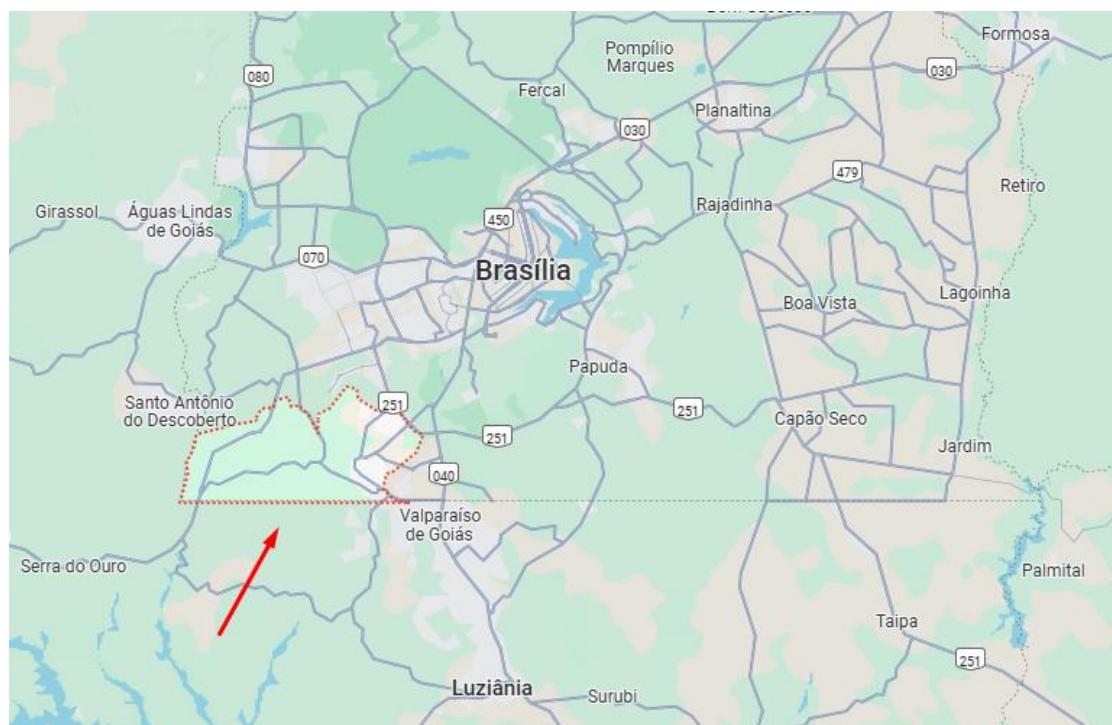
As duas professoras com as quais conversamos fazem parte do corpo docente de duas escolas distintas, que nomearemos, a partir daqui, como Unidade Escolar 1 (UE1) e Unidade Escolar 2 (UE2). A professora Sônia leciona na UE1, enquanto a professora Diana, na UE2, ambas localizadas no DF.

A UE1 está localizada na região administrativa Gama-DF, que fica a cerca de 35 km do centro de Brasília, e oferta o NEM em tempo integral. Possui, atualmente,

¹⁷ Os quantitativos de escolas e de estudantes constam no site da SEEDF, atualizados em abril de 2024. Disponível em: < <https://www.educacao.df.gov.br/escolas-e-estudantes/>>. Acesso em: 17 dez. 2024.

910 estudantes e 20 salas de aula em sua estrutura física. De acordo com o PPP, o atendimento não se restringe aos estudantes da região administrativa em que se localiza a UE1, mas também a estudantes das cidades do entorno¹⁸ do DF.

Figura 3 – Mapa com localização do Gama-DF



Fonte: Google Maps. Disponível em: <<https://www.google.com/maps?authuser=0>>. Acesso em: 17 dez. 2024.

A partir da figura 3, podemos notar, em destaque, na cor vermelha e sinalizado pela seta, a região administrativa do Gama. As cidades de Valparaíso de Goiás e de Santo Antônio do Descoberto pertencem ao estado de Goiás, logo, percebemos a proximidade que o Gama tem com as divisas goianas.

Já a UE2 está localizada na região administrativa Cruzeiro-DF, que fica a cerca de 10 km do centro de Brasília, e também oferta o NEM em tempo integral, contudo, essa escola possui uma peculiaridade: oferta o Ensino Médio integrado à Educação Profissional, cujos eixos tecnológicos são Informação e Comunicação. Desse modo, a escola se preocupa fortemente, entre outras funções sociais, conforme apresenta seu PPP, com a preparação do estudante para o mundo do trabalho e também com a

¹⁸ Cidades do entorno, de forma sucinta, são aquelas que ficam na divisa entre Distrito Federal (DF) e Goiás (GO) ou Minas Gerais (MG).

sua preparação para o ingresso no Ensino Superior. A UE2 possui, atualmente, 352 estudantes e 14 salas de aula em sua estrutura física.

Portanto, nota-se que as duas escolas possuem contextos bem distintos e entendemos que as diferenças entre a UE1 e a UE2 trazem mais reflexões à nossa investigação. Nesse caso, é possível identificar não só necessidades formativas afins, mas também desafios particulares do contexto em que as docentes estão inseridas. O momento de escuta deve considerar e compreender as particularidades de cada uma das escolas.

3.1.4 Participantes da pesquisa e suas histórias

Sônia, professora da UE1, é servidora efetiva da SEEDF, aposentada, e, atualmente, faz parte do quadro de professores temporários da rede. O professor temporário é avaliado por meio de um processo seletivo, que acontece a cada dois anos, e funciona mediante classificação por nota. A cada início de ano, respeitando às classificações, os docentes escolhem as unidades escolares em que pretendem lecionar.

Sônia é licenciada em Artes Visuais, professora desde 1991 e leciona o Projeto de Vida há um ano. De acordo com o seu relato, busca trabalhar com seus estudantes, dentro do Projeto de Vida, entre outras, as questões de planejamento, de autoconhecimento e de autocuidado.

A professora atua com estudantes de 1^a e 2^a séries do Ensino Médio no Projeto de Vida, cujas aulas possuem duração de 50 minutos. Ela conta, em sua grade horária, com duas aulas desse componente curricular, semanalmente, para cada turma.

Já a professora Diana leciona na UE2, é servidora efetiva da SEEDF há 29 anos e leciona o Projeto de Vida há 3 anos. Acerca de sua formação, é Engenheira Florestal, licenciada em Ciências Naturais, mestra e doutora em Desenvolvimento Sustentável. No início de sua carreira, atuou como professora de Práticas Agrícolas Extrativistas – disciplina que foi extinta, posteriormente, do currículo da SEEDF – e também professora de Biologia.

A partir da sua apresentação, notamos que Diana busca trabalhar, dentro do Projeto de Vida, entre outras, as questões de planejamento, de sustentabilidade e, dado o contexto da UE2 – que é uma escola de Ensino Médio integrada à Educação Integral –, de preparação para o mundo do trabalho.

A professora atua com estudantes de 1^a, 2^a e 3^a séries do Ensino Médio no Projeto de Vida e também possui em sua grade horária aulas de 50 minutos cada, sendo duas por semana em cada turma.

Assim, a partir da apresentação realizada no início da entrevista, obtivemos mais informações sobre as participantes desta pesquisa e conhecemos um pouco de suas histórias. Para entendermos as necessidades formativas e as práticas pedagógicas de um professor, é indispensável conhecermos ao menos parte do enredo de suas jornadas até aqui.

3.1.5 Procedimento de análise de dados

Após a produção de dados, por meio das entrevistas individuais, debruçamo-nos nos estudos acerca da análise de conteúdo, a fim de analisarmos e categorizarmos as mensagens transmitidas ao longo das conversas com as professoras.

Para Bardin (1977, p. 38), a análise de conteúdo é entendida “como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Isto é, apesar de o conteúdo das mensagens, nesta pesquisa, ser subjetivo, por ser produzido a partir de entrevistas, a análise de conteúdo nos permite organizar as informações de forma mais palpável, para atender a nossa investigação.

Além disso, a autora também acredita que, na análise de conteúdo, o pesquisador “tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para *inferir* (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio” (Bardin, 1977, p. 39). Assim, entendemos que a inferência é uma importante aliada na interpretação de dados qualitativos e, por isso, optamos por submeter nossos dados à análise de conteúdo, uma vez que consideramos o melhor procedimento para analisar tudo o que ouvimos das participantes desta pesquisa.

Para aplicarmos esses procedimentos à luz da teoria de Bardin (1977), o primeiro passo foi rever os vídeos das entrevistas algumas vezes e iniciar, de forma minuciosa, o processo de transcrição das nossas conversas. Depois, partimos para a “leitura flutuante” (Bardin, 1977, p. 60) das transcrições, com o objetivo de, nesse primeiro contato, identificarmos ideias iniciais, padrões ou tópicos que surgem com frequência.

Além disso, extraímos das entrevistas algumas unidades de análise, isto é, partes do texto com significados relevantes, e, a partir disso, iniciamos a categorização dos dados. Categorizar os dados é um momento crucial da pesquisa, que deve ser desenvolvido com muita cautela, e consiste em agrupar dados com base em suas semelhanças.

Após revisitarmos, por várias vezes, o material das entrevistas e refletirmos sobre os novos elementos identificados a cada leitura, agrupamos da seguinte forma as nossas categorias:

1. Vivências na formação continuada
 - 1.1. Os espaços formativos e suas contribuições
 - 1.2. Os espaços formativos e suas dificuldades
 - 1.3. Melhorias nos momentos formativos segundo as professoras
2. Vivências com a prática pedagógica
 - 2.1. Relatos das práticas pedagógicas no Projeto de Vida
 - 2.2. Contribuições das próprias experiências
 - 2.3. Desafios enfrentados no Projeto de Vida

A categorização nos fornece a direção para a qual devemos seguir antes de partirmos para as inferências e, posteriormente, para as interpretações dos dados. Então, na próxima seção, discutimos os dados a partir das categorias estabelecidas.

4 DISCUSSÃO DOS DADOS

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.

(Paulo Freire, 1996, p. 14)

Corroboramos a ideia de Paulo Freire, na epígrafe desta seção, e entendemos que o ensino subsidia informações e espaços de investigação para a pesquisa e a pesquisa entende, analisa e colabora com o ensino.

Por isso, para a discussão dos dados, consideramos o conteúdo gravado das duas entrevistas individuais e suas transcrições, bem como o embasamento teórico escolhido e as categorias elaboradas a partir das conversas com as professoras, com a intenção de elaborar recomendações para uma proposta de formação continuada. Cabe destacar que optamos por não definir as categorias previamente, mas sim após as entrevistas, pois, nesse caso, as categorias “emergem da ‘fala’, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante ida e volta do material de análise à teoria” (Franco, 2018, p. 65).

Assim, vamos, agora, às análises e às reflexões acerca das categorias e das subcategorias estabelecidas a partir da organização dos dados produzidos.

4.1 Vivências na formação continuada

A primeira categoria elencada intitula-se “Vivências na formação continuada”, cujo objetivo é entender as experiências e as necessidades formativas das professoras participantes da pesquisa, no âmbito do componente curricular Projeto de Vida. Essa categoria abrange tanto os processos formais – cursos e palestras, por exemplo – quanto as aprendizagens informais, por meio de trocas entre os pares. Além disso, aqui, preocupamo-nos, também, se as formações realizadas estão, de fato, contribuindo com as aulas de Projeto de Vida, quais as dificuldades formativas enfrentadas e, sobretudo, quais as melhorias são necessárias para esses momentos de formação continuada.

Para isso, organizamos a discussão dos dados referentes à categoria “Vivências na formação continuada” com base em três subcategorias:

1. Os espaços formativos e suas contribuições
2. Os espaços formativos e suas dificuldades

3. Melhorias nos momentos formativos segundo as professoras

4.1.1 Os espaços formativos e suas contribuições

Inicialmente, as professoras se apresentam e falam um pouco sobre seus percursos de formação inicial, na graduação, e, também, sobre suas formações em Projeto de Vida. As duas trazem informações importantes acerca das formações continuadas das quais participam, envolvendo Projeto de Vida:

Quando eu vim pra cá, em 2021, eu me empenhei em ter a formação, é... pra lecionar a unidade curricular Projeto de Vida [...]. Acho que eu fiz, durante esses quatro anos... esses três anos, todas as possibilidades de cursos de Projeto de Vida, com exceção desse ano de 2024, até Projeto de Vida avançado. (Diana)

Nós temos aqui a escola de aperfeiçoamento de formação dos professores e aí eu me inscrevi nessa escola, que é chamada EAPE, não é. E... tive o privilégio de fazer esse curso de formação. Claro que, é... preciso dar continuidade, mas deu um suporte muito grande para mim, né. Porque eu não conhecia nada do que se tratava. (Sônia)

A formação foi síncrona, né. Nós tivemos aulas on-line, presenciais e nas práticas nós tivemos, é... utilizando bastante os recursos tecnológicos. Fizemos atividades em grupo, né. Então foi muito interessante utilizar essas ferramentas, sabe? (Sônia)

Em nossas conversas, as professoras julgam como essencial a formação continuada para lecionar o Projeto de Vida, tanto para Diana, que já possui três anos de experiência nesse componente curricular, quanto para Sônia, que trabalha com Projeto de Vida há um ano. Ao perguntarmos se a formação continuada contribui para a atividade com o Projeto de Vida, elas respondem:

Com certeza, acho que do ponto de vista da unidade curricular, talvez uma das coisas que a gente mais reforce nessa ementa é sobre o itinerário formativo, sobre cada um ter pra si uma trilha de aprendizagem, de que isso deve ser um processo, né, continuado e constante. E, bom, eu tenho isso pra minha vida independente dessa unidade curricular, muito antes, né, dessa unidade curricular aparecer aí junto com o Novo Ensino Médio, eu já tinha isso como uma prática pro exercício da minha atividade profissional, seja pra lecionar unidade curricular Biologia ou seja pra exercer a minha atividade profissional fora da Secretaria de Educação. A formação continuada e a busca, né, pela continuidade do aprendizado... eu acho que é fundamental pro adequado exercício de qualquer atividade. (Diana)

Fundamental. Eu sou exemplo disso e minhas colegas também. Importante, até porque é tudo muito dinâmico... o dia a dia necessita que a gente vá a todo momento buscando novas estratégias, trocando informações. (Sônia)

Concordamos com as professoras e acrescentamos que, independentemente dos anos de experiência que o professor tenha, a formação continuada é parte indispensável do processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, é parte constitutiva da educação e da profissão docente.

Além disso, Sônia nos apresenta uma interessante reflexão acerca da importância da formação continuada tanto para os professores quanto para os estudantes:

Uma unidade, não é? Nós temos a rede, que nos dá o suporte e a gente leva à prática e depois a gente retorna com os resultados práticos. (Sônia)

Nessa fala, Sônia demonstra a importância de o professor avaliar e refletir sobre a própria prática, além de testar os conhecimentos que adquiriu nos momentos formativos, a fim de descobrir o que funciona e o que não funciona para sua realidade escolar.

Outro ponto relevante, também destacado por Sônia, refere-se às trocas de experiências entre os professores, dentro do ambiente escolar, e também nos momentos de formação continuada. Ela nos conta que recebe ajuda de seus colegas de trabalho:

Os professores jovens nos ajudaram bastante com as trocas de experiências, com a gamificação... foi muito bom, né? É um atrativo, é um instrumento importantíssimo, não é? (Sônia)

Essas trocas de experiências entre os professores são fundamentais e, por esse motivo, as secretarias de educação precisam investir em locais de formação voltados a oportunizar momentos de trocas de experiências, bem como socializar conhecimentos e proporcionar atividades em grupo, sejam elas oficinas, grupos de estudos ou elaboração coletiva de materiais (Davis, 2012, p. 82).

Desse modo, a partir dos relatos das professoras, confirmamos nossa hipótese de que a formação continuada é fundamental e contribui significativamente com a atuação dos docentes, uma vez que pode auxiliá-los quanto aos seus desafios profissionais, sobretudo à frente do componente curricular Projeto de Vida.

4.1.2 Os espaços formativos e suas dificuldades

Percebemos, no decorrer das entrevistas, que os momentos de formação voltados especificamente ao Projeto de Vida não são fornecidos na escola, mas sim em cursos externos, procurados espontaneamente pelas professoras – principalmente os cursos ofertados pela Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), da SEEDF –, assim como nos relatam as docentes:

Não. Esse ano, não. O processo de formação que se deu na coordenação pedagógica, um processo de livre escolha de cursos pela EAPE. No âmbito da escola, o que foi oferecido foi muito focado na missão da escola, uma escola profissional tecnológica, né, focado na discussão do PPP e do plano de curso. Toda nossa formação foi nesse sentido e não para a unidade curricular Projeto de Vida ou para o projeto de vida como uma forma mais ampla. (Diana, grifo nosso)

A formação continuada é importante. Agora, o que eu vejo... porque eu tenho que passar isso pra você. Nas coordenações, eu vi que nós não tivemos, assim... espaço para trabalhar o Projeto de Vida [...]. A dinâmica da escola, no momento da coordenação... em nenhum momento ao longo desse ano nós tivemos, é... espaço para fazer a interdisciplinaridade, para juntar os professores do Projeto de Vida e fazer um planejamento único, entendeu? (Sônia, grifo nosso)

As professoras relatam que, de acordo com suas vivências, os momentos formativos direcionados ao Projeto de Vida acontecem fora da escola e não são obrigatórios aos professores que lecionam esse componente curricular. Em suas escolas, e também em toda a rede pública do DF, acontecem os “horários de coordenação” – período em que os professores são remunerados para estarem na escola, com o intuito de realizarem atividades de planejamento, participarem de formações continuadas, reuniões etc. Porém, apesar disso, elas relatam que esses momentos formativos, dentro da escola, não têm abordado o estudo e as discussões sobre o Projeto de Vida.

Sobre isso, Davis (2012, p. 15) afirma ser “necessário dispor de uma organização do tempo escolar capaz de garantir a regularidade, a contextualização e a participação necessárias para que as discussões do coletivo constituam momentos efetivos de aprendizagem”. O momento formativo torna-se ainda mais rico quando acontece dentro da escola, pois está voltado especificamente para aquele contexto.

Ao conversarmos sobre a importância de se trazer a formação continuada voltada ao Projeto de Vida para as coordenações pedagógicas, Diana e Sônia refletem:

Seria interessante, mas eu acho que seria interessante dentro do contexto da escola, né. (Diana, grifo nosso)

Então, isso é algo que precisa avançar. (Sônia, grifo nosso)

As professoras estão em consenso quanto à necessidade de a unidade escolar trabalhar a formação de Projeto de Vida na coordenação pedagógica. Ademais, não adianta somente levar a formação para dentro da escola, mas também apostar em momentos formativos que considerem o contexto e que tragam conhecimentos que os professores, de fato, consigam aplicar.

A partir dos relatos, entendemos que essa dificuldade para levar a formação específica do Projeto de Vida para os momentos formativos semanais se dá principalmente pelo fato de não existir coordenador de área para esse componente curricular e, além disso, ter poucos coordenadores para darem conta de um grande número de atribuições. Acerca disso, a professora Sônia relata que a única coordenadora pedagógica de sua escola se divide entre Projeto de Vida e todos os outros componentes curriculares do NEM.

O coordenador ele é disponibilizado mediante o quantitativo de estudantes da escola, entende? [...]. Então, realmente, é uma carga “pesadíssima”. (Sônia, grifo nosso)

Ou seja, os momentos coletivos voltados à formação continuada, dentro da escola, são muito importantes, mas “promovê-los é tarefa complexa, cujo encargo recai exclusivamente no CP¹⁹, que nem sempre tem à sua disposição os subsídios necessários para realizá-la”. (Davis, 2012, p. 67).

A formação continuada pode ser conduzida de variadas formas, desde as mais teóricas até as mais dinâmicas. Por isso, a fim de entendermos como funcionam os momentos de formação dos quais participam, conversamos com as professoras sobre suas experiências formativas.

Mais conteudista, muito mais focado na estrutura da unidade curricular, na ementa, né. Muito... acho que valorizando, supervalorizando, uma das dimensões que é o autoconhecimento, dimensão essa que não é todo professor que tem formação para atuar e que... não atua sozinho. Ele tem que ter, né, equipe de apoio da escola bastante entrosada com essa ementa. (Diana)

¹⁹ Coordenador Pedagógico.

Além disso, Diana também nos relata seu incômodo sobre os cursos que se repetem e não seguem uma sequência nem uma evolução em relação às ideias apresentadas nesses momentos de formação. Tratam sobre as dimensões do Projeto de Vida, sobre a ementa e sobre a estrutura do componente curricular.

Do ponto de vista da ementa, daquilo que foi tratado no curso, não vi diferença nem uma continuidade de informações dentro de uma trilha de aprendizagem pra essa unidade curricular. Os cursos muito parecidos um com o outro, eu fiz os cursos, mas não vi nenhuma informação adicional além daquela que eu já sou obrigada a acompanhar, que é a mudança da ementa que o Projeto de Vida sofreu desde quando começou a pensar o Novo Ensino Médio pra hoje, né. Não precisa de uma formação pra você ter acesso a esse tipo de informação. Então eu acho que... mas não acho que é um problema da secretaria ou de quem, formulou o curso, não, acho que é uma coisa contextual mesmo, que a gente tem essa disciplina sendo implementada há pouco tempo e aí os cursos são mais pra divulgar Projeto de Vida do que necessariamente uma trilha de formação continuada. (Diana, grifo nosso)

Assim, notamos que Diana, que é uma professora com três anos de experiência, entende que os cursos precisam passar por uma atualização, para que atenda às necessidades dos docentes que já estão em um nível mais avançado de conhecimento sobre o Projeto de Vida. Já Sônia nos relata que o curso, também da EAPE, traz importantes ensinamentos ao seu primeiro ano à frente do Projeto de Vida. Desse modo, entendemos que os cursos funcionam muito bem para um primeiro contato com a formação continuada acerca desse componente curricular, mas é preciso repensar as estratégias formativas, a fim de atrair os docentes mais experientes para esses momentos formativos.

A respeito de uma das dificuldades enfrentadas por Sônia, ao longo de seu contato com o componente curricular e com a formação continuada em Projeto de Vida, ela menciona:

O desafio que eu vi, junto aos meus colegas também, foi tecnológico. Porque, né... muitas ferramentas ricas e que no dia a dia nós não tínhamos acesso e... na hora assim de... de utilizar, nós tivemos algumas dificuldades. Então daí a importância do trabalho coletivo, porque um, que tinha mais domínio, foi ajudando o outro. (Sônia)

Como o Projeto de Vida é um componente curricular, cuja avaliação foge do convencional – isto é, não compõe notas como os demais componentes – os professores, normalmente, apostam em avaliar por meio de ferramentas tecnológicas. Além disso, como o Projeto de Vida assume o papel de ser um espaço para discussões

entre os estudantes, os docentes buscam, nos recursos audiovisuais, repertórios para serem trabalhados nas aulas. Por isso, a falta de formação tecnológica pode ser um desafio para o professor à frente do Projeto de Vida.

Ademais, a fala de Sônia sobre o espírito de coletividade e o auxílio que recebe de seus colegas de trabalho para lidar com a tecnologia também nos faz refletir com relação aos ambientes colaborativos. “Compreende-se, assim, que espaços que se protagonizam dessa forma podem se transformar em lugares de formação e, com isso, amenizar a angústia provocada pelo isolamento, pela falta de apoio e de compartilhamento dos saberes no cotidiano das escolas” (Passos, 2016, p. 165).

Diana nos relata, também, que, muitas vezes, falta, nos momentos de formação continuada, discussões sobre situações reais que acontecem no dia a dia escolar. Para a professora, as formações podem auxiliar na resolução de alguns desafios enfrentados no componente curricular Projeto de Vida. Segundo ela,

*[...] na formação a gente não tem... e aí, **como lidar com o desinteresse dos alunos sobre o seu futuro?** (Diana, grifo nosso)*

Para atender a essa necessidade, apresentada por Diana, sobre ter repertório para lidar com situações práticas do cotidiano escolar, sobretudo nas aulas de Projeto de Vida, acreditamos que momentos formativos pautados nas trocas de experiências auxiliam os professores nesses entraves. De acordo com Imbernón (2010, p. 57), “a formação sobre situações problemáticas no contexto em que se produzem permite compartilhar evidências e informação e buscar soluções. A partir daqui e mediante colaboração, os problemas importantes são abordados”. A esse respeito, Diana enfatiza ainda mais essa percepção ao dizer:

Eu acho que talvez um desafio aí que... que eu acho que... da formação continuada e que pra mim talvez seja um pouco, é... minimizado em função dessa troca de experiências é saber como, né... os professores... quais são esses desafios que eles estão encontrando e como cada um tá procurando lidar. Uma coisa é criar uma estratégia, um plano de aula pra implementar a ementa, mas nem sempre, na maioria das vezes, o implementado não sai igual o planejado, né. Tem turmas da mesma série que às vezes eu tenho que organizar o mesmo tema de aula de formas diferentes, porque esses alunos reagem de forma diferente. (Diana)

Portanto, com base nos relatos das professoras acerca de suas dificuldades, especialmente no Projeto de Vida, ratificamos a importância de identificar e compreender esses desafios a partir de suas próprias falas e de suas experiências docentes,

porque, assim, acessamos informações que condizem com a realidade da sala de aula.

4.1.3 Melhorias nos momentos formativos segundo as professoras

Ouvir e compreender o desejo dos professores acerca dos momentos formativos é indispensável para que possamos propor recomendações para uma formação continuada que, de fato, atenda às necessidades desses profissionais.

Portanto, cabe destacar o relato de Diana, no qual reflete sobre pontos de melhoria na formação continuada para o Projeto de Vida, de acordo com as suas experiências formativas anteriores. Ela nos apresenta a seguinte reflexão:

*Eu que já fiz um, dois, três... um quarto curso **tinha que trazer coisas mais novas, interessantes e diferentes dentro de um processo de trilha de aprendizagem**, que a gente tá falando de formação continuada. Não tem sentido fazer quatro cursos onde os quatro cursos vão falar das dimensões, da ementa, né, não faz sentido [...]. Agora, esse ano, teve um... **uma estratégia interessante, que eu acho que faz parte da formação continuada, que são as discussões, que são apresentações de experiências**, mas infelizmente esses cursos ocorreram ao longo desse ano, na quinta-feira, um dia que aqui na escola eu dou aula de Projeto de Vida tanto pela manhã como pela tarde, então, não tive oportunidade de participar de nenhum desse processos, que talvez fossem de fato mais... mais interessantes, porque a gente teria aí, né... entender como cada um tá implementando essa unidade curricular e quais são as dificuldades que a gente tem em diferentes modalidades de ensino. (Diana, grifo nosso)*

Afinal, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 21). Ou seja, a formação continuada também é um espaço de ensino e de aprendizagem, que não deve focar apenas em reproduzir conhecimentos, mas sim mediar a construção dos saberes.

Ademais, o relato de Diana sobre, neste ano, não conseguir participar da formação continuada voltada ao Projeto de Vida desperta-nos para um ponto importante: a falta de tempo. Além de todos os desafios enfrentados, especialmente no componente curricular Projeto de Vida, o professor enfrenta longas jornadas de trabalho – principalmente se somado o tempo em sala de aula com o tempo dedicado a planejamentos, correções e estudos – e acaba, muitas vezes, não conseguindo participar dos momentos formativos que deseja.

Sônia também nos apresenta um importante ponto de reflexão a respeito das melhorias que julga necessárias para a formação continuada em Projeto de Vida:

Otimizar a coordenação na escola, para que a gente tenha essa troca mais eficaz, tanto entre os professores do Projeto de Vida quanto os outros componentes curriculares e até a gestão também saber o que a gente tá desenvolvendo e desenvolver também, não é? É muito importante quando nós temos uma gestão que se envolve, que abraça e que... que vai desenvolver junto com você, que participa e que você o crescimento do estudante, não é? É um sonho... mas é importante chegar a esse nível da educação. (Sônia, grifo nosso)

Diana também concorda em levar mais os momentos de formação continuada sobre Projeto de Vida para dentro da escola, nas coordenações pedagógicas, entretanto, enfatiza mais um ponto do qual sente falta:

*Ter isso dentro do âmbito da mesma modalidade, né. EJA tá trocando com EJA, escola técnica com escola técnica, eu acho que isso seria mais proveitoso, né. Se num processo de formação continuada pudesse haver **troca entre os pares, porque os desafios são mais semelhantes**. (Diana, grifo nosso)*

Dessa forma, concordamos, assim como a professora Diana, que a formação continuada precisa atender aos contextos e precisa, ainda, promover essas trocas de experiências entre docentes que compartilham os mesmos desafios, uma vez que “na formação, o contexto em que se dão as práticas educativas, ou seja, a própria instituição educacional e a comunidade que a envolve, assume uma importância decisiva” (Imbernon, 2010, p. 54).

4.2 Vivências com a prática pedagógica

Para identificarmos as necessidades formativas dos professores e apontarmos recomendações para uma proposta de formação continuada, que levem em consideração essas necessidades, é indispensável conhecer as práticas pedagógicas e os saberes docentes utilizados pelos professores no cotidiano escolar. Por isso, a segunda categoria elencada intitula-se “Vivências com a prática pedagógica”, cujo objetivo é ouvir os relatos das professoras a respeito de suas práticas pedagógicas e a contribuição de suas experiências anteriores para as aulas de Projeto de Vida. Além disso, a categoria aborda, ainda, os desafios enfrentados pelas professoras ao lecionarem esse componente curricular.

Em função disso, organizamos a discussão dos dados referentes à categoria “Vivências com a prática pedagógica” apoiados em três subcategorias:

1. Relatos das práticas pedagógicas no Projeto de Vida
2. Contribuições das próprias experiências
3. Desafios enfrentados no Projeto de Vida

4.2.1 Relatos das práticas pedagógicas no Projeto de Vida

Ao longo das entrevistas, debatemos sobre vários aspectos relacionados às práticas pedagógicas adotadas pelas professoras ao lecionarem o componente curricular Projeto de Vida. A esse respeito, elas relatam:

Nós temos desde aulas expositivas, mediadas por apresentação, vídeos, né... e a plataforma do Moodle²⁰ como um repositório do que a gente trabalhou, que vai desde as dinâmicas e interações que podem ser dinâmicas, é... práticas, usando material como cartazes, adesivos, pra eles se manifestarem, ou exposições, aula invertida, onde eles recebem um tema pra se aprofundar e compartilhar com o resto da turma. E o uso de várias TICs²¹, né? Padlet²² eu uso muito, o Kahoot²³ eu uso muito, MindMeister²⁴ eu uso muito, sempre, né... essas interações pro registro das interações com os alunos, né... ela é feita, ela é mediada por essas ferramentas. (Diana)

Eu trabalho muito com recurso audiovisual, porque é atraente para o estudante, é... a aula é toda dinamizada. Tem uma introdução, um bate-papo, uma roda de conversa e aí eu entro com o... o conhecimento do dia, não é? [...] É uma aula planejada, ela tem objetivos, né... ela tem a prática, a teoria e nós finalizamos sempre com uma avaliação. (Sônia)

Cabe ressaltar que Sônia, nesses momentos avaliativos, utiliza autoavaliações e avaliações das aulas, a partir da visão dos estudantes, sobre as atividades das aulas de Projeto de Vida que eles julgam positivas ou negativas. Ela relata, também, que utiliza muito a elaboração de cartazes, apresentações orais e diários de bordo como forma de avaliação dos estudantes nesse componente curricular.

Quando tratamos sobre o apoio e os recursos recebidos para lecionarem o Projeto de Vida, elas dizem:

²⁰ Plataforma de aprendizagem *on-line* que permite gerenciar cursos e realizar atividades a distância.

²¹ Sigla para Tecnologias da Informação e Comunicação.

²² Ferramenta *on-line* que auxilia na elaboração de murais colaborativos.

²³ Plataforma *on-line* para criação de jogos pedagógicos.

²⁴ Plataforma que auxilia na elaboração de mapas mentais colaborativos.

A gente tem aqui uma parceria com a Junior Achievement²⁵ (JA), né... pra estimular os alunos a ter primeiro a implementação de uma jornada de formação que é orientada à ementa e que também possibilita que esses alunos tenham certificado, né. Do tipo de apoio que eu recebo... eu recebo material da JA, né... ela me cede um material que eles preparam, eu não consigo implementar só com o material... eu sempre tenho que fazer adaptação ao... ao contexto da escola, né... e ao contexto dos alunos. De certa forma, é... conectar isso com as outras atividades interdisciplinares que a escola promove. (Diana)

O apoio que eu pude... assim, que se destacou, foi em precisar, é... fazer ali um projeto com o estudante e contar com a abertura dos outros componentes curriculares. E a escola também apoia no que a gente precisa [...]. Mas eu observo que os recursos, é... materiais, né... a gente tem muita dificuldade ainda. Muita. Nós temos muita dificuldade financeira, não é. O mínimo de material, às vezes... é... nós temos dificuldade, porque requer toda uma solicitação de verba para atender, então várias coisas que nós poderíamos ter explorado, nós não exploramos por falta de verba. (Sônia)

Além desses apoios, as professoras nos contam sobre os recursos tecnológicos oferecidos por suas unidades escolares, de acordo com as especificidades de seus contextos, bem como sobre a estrutura física que cada uma possui:

A gente tem assim, do ponto de vista de estrutura, uma escola com uma boa estrutura física, né. Tecnológica um pouco menos, assim... mas talvez bem maior do que boa parte das escolas do DF [...]. Eu trabalho bastante com as TICs, então a gente precisa da rede, do Wi-Fi²⁶, então eu compartilho a minha, mas tudo isso tem que ser muito planejado. Não vou passar 50 minutos roteando a minha internet pra 28 alunos, né? Tem que ser atividades pontuais [...]. Tem que ser muito organizado e aí isso às vezes acaba cansando, né? Porque você tem que tá sempre um passo à frente daquilo que você vai implementar. (Diana)

Não temos salas adequadas, com recurso, projetor, com, é... sala de informática, um espaço pra você fazer as dinâmicas, um momento de relaxamento, aplicação de oficinas, né. Então, isso tudo você precisa de um espaço adequado, não é? E quanto a isso eu vi dificuldades. Porque as nossas salas são todas cheias de carteiras e que até mesmo pra você movimentar fica difícil. Então, esses recursos eles são importantes. Acesso a computador, acesso à internet... isso geralmente as escolas não têm. (Sônia)

Constatamos que as professoras estão inseridas em contextos distintos. Enquanto Diana conta com uma boa estrutura física e não enfrenta problemas de superlotação, Sônia precisa lidar com esses entraves. Contudo, em seus pontos convergentes, ambas relatam suas queixas sobre a disponibilidade de internet para suas práticas pedagógicas.

²⁵ Organização sem fins lucrativos, cujo foco é a educação empreendedora.

²⁶ Tecnologia de comunicação sem fio, para conexão à internet.

Tratamos também, em nossas conversas, sobre as práticas pedagógicas que mais atraem os estudantes no componente curricular Projeto de Vida:

Eles se sentem mais ativos assim de falar de música, de falar sobre a vida deles, de falar sobre o que eles pensam do futuro, né... falar de filmes e... e eles trazem também alguma coisa de anime²⁷, de jogos. Eu acho que se tivesse um material didático mais próximo desse universo, sabe? Ia ser bastante interessante, tipo um RPG²⁸, um jogo de tabuleiro, que trouxessem elementos de reflexão e que esses alunos pudessem dialogar com esses materiais. Isso eu sinto... eu sinto falta. (Diana)

O que eu observei é que, conforme você vai desenvolvendo isso em práticas, é... e principalmente externa, levar o estudante pra fora da escola, isso é um atrativo. E aí eu tive êxito por isso. (Sônia)

Em suma, as professoras concordam que, ao lecionar no Projeto de Vida, é importante traçar estratégias pedagógicas dinâmicas para obter a atenção e, sobretudo, a motivação dos estudantes até o fim do curso, evitando, pois, a evasão nesse componente curricular.

4.2.2 Contribuições das próprias experiências

Conforme esclarecemos anteriormente, as áreas de atuações de Diana e Sônia eram, respectivamente, Biologia e Arte, antes de chegarem a atuar no Projeto de Vida. Assim, buscamos entender como suas experiências anteriores contribuem para a elaboração e a execução das aulas desse novo componente curricular a que se dedicam.

Ah, sim! Eu acho que a minha experiência docente, sobretudo na área de... do componente curricular Biologia, me ajuda bastante pra trabalhar esse tema da sustentabilidade, que tá aí dentro da dimensão da relação do eu com o mundo, né... e com o outro, né. (Diana)

Acho que contribui com tudo, né. Nós somos um todo, não é? Então, a minha disciplina ajudou bastante, porque é uma linguagem que o estudante gosta, porque trabalha as habilidades. Geralmente você utiliza outros espaços da escola, então ter esse domínio, essa visão de aonde você pode ir... isso ajuda muito. (Sônia)

Além das experiências anteriores, em suas áreas iniciais de atuação, tratamos também sobre os saberes que elas consideram pertinentes para lecionarem o Projeto de Vida. “Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através

²⁷ Animações japonesas que podem aparecer em forma de filmes, séries ou histórias em quadrinhos.

²⁸ Role-Playing Game (RPG): tipo de jogo sobre um mundo fictício, em que os participantes interpretam personagens e elaboram narrativas para determinado enredo.

de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os *saberes dele*" (Tardif, 2014, p. 16).

Com relação aos saberes docentes, as professoras, em consenso, afirmam:

Em Projeto de Vida, eu acho que, em função das quatro dimensões que a gente passa, a gente precisa aí de todos os saberes. Em algum momento você vai tá acionando esses saberes de alguma forma. Agora, sobretudo, a prática pedagógica de, né... de identificar, né, temas que são interdisciplinares, conectar, né... esses temas da ementa Projeto de Vida com o dia a dia da escola e das outras disciplinas. (Diana)

Bom, o professor em si ele tem que ter um olhar múltiplo. Ele vai vendo as possibilidades [...]. Então, eu utilizei a minha formação, é... pessoal, que é da área de música, não é? Levei pra sala de aula, desenvolvi trabalhos dinâmicos com meus estudantes. Levei também as experiências dos meus colegas... nós trocamos experiências, desenvolvemos projetos juntos. Então, você... vai utilizando tudo o que você tem. Então, tanto da minha área de formação, Arte, quanto da minha formação pessoal, minhas escolhas pessoais, não é? Todo o material teórico, né, que nós temos... todos eles. (Sônia)

As professoras reconhecem a importância de o professor trabalhar com todos os saberes docentes, porém, por várias vezes, enfatizam a troca de experiências como um dos saberes que mais contribuem para a formação continuada dos professores. Quanto a isso, Canário (1998, p. 12) afirma que "a valorização dos saberes experienciais é congruente com a valorização do potencial formativo dos contextos de trabalho".

Portanto, é preciso considerar, ao formular uma proposta de formação, que as experiências e os saberes de cada professor também estão atrelados a suas individualidades e à sua própria subjetividade. Sobre isso, Nôvoa (1995, p. 17) defende que "a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino". Ou seja, a forma como o professor conduz suas aulas reflete quem ele é, quais os seus valores e suas experiências de vida, sejam elas pessoais ou profissionais.

4.2.3 Desafios enfrentados no Projeto de Vida

O Projeto de Vida ainda é considerado um componente curricular novo e, por isso, desencadeia alguns desafios para a escola e, principalmente, para o professor que o leciona.

Acerca disso, as professoras nos contam, com detalhes, sobre os desafios mais complexos que enfrentam atualmente:

Vários. O maior desafio eu acho que é o de boa parte dos professores que implementam projetos e eletivas dentro do Novo Ensino Médio, que é uma cultura, que provavelmente esses alunos adquirem lá nos anos iniciais, ensino fundamental 1 ou 2, de que pra passar você precisa de nota e quando você não precisa de nota você não precisa se dedicar às disciplinas. Então eles já chegam aqui com essa informação. Normalmente a gente tem uma evasão aí nas aulas, ficam realmente aqueles alunos tão interessados, que são mais maduros em relação à reflexão sobre o futuro, né. A adolescência é uma idade onde os alunos, é... priorizam a socialização, são mais egoístas na tomada de decisão, tem mais dificuldade em se comprometer com o futuro. (Diana)

Como estudantes veem o Projeto de Vida? Em um primeiro momento, ele não tem nenhum conhecimento do que é o Projeto de Vida. Quando a gente começa a trabalhar o autoconhecimento, né... mais pra frente que isso foi dando mais sentido pra ele. Porque a nossa cultura ainda é conteudista, não é isso? Para o estudante quebrar isso... essa tradição... é muito difícil. A valorização é muito pouca [...]. Nós temos muitas ausências dos estudantes. (Sônia)

Isto é, tanto Diana quanto Sônia revelam, em suas falas, uma grande preocupação com a evasão dos estudantes nesse componente curricular. Isso se dá, principalmente, de acordo com as professoras, em função de os estudantes não valorizarem as discussões sobre o *eu* e sobre o futuro, ao menos em um primeiro momento, bem como de não serem avaliados da forma convencional como nos outros componentes.

Além disso, um desafio bem específico do contexto de trabalho da professora Diana, uma escola de Ensino Médio integrado à Educação Profissional, chamou a nossa atenção. Sobre seus estudantes, ela fala que:

*Alguns se questionam se de fato gostariam de estar numa escola de Educação Profissional e se esse é o curso que eles desejariam, né. **Parte dos alunos estão aqui porque o pai deseja que ele esteja, então não há um projeto de vida do aluno, é um projeto de vida do pai, né.** E isso é bastante forte, assim, esse questionamento que a gente tem em função da disciplina, porque ela chama essa reflexão e uma reflexão que muitas vezes os alunos não podem fazer uma mudança.* (Diana, grifo nosso)

Tratamos também, em nossas conversas, a respeito das dificuldades de lecionar um componente curricular que aborde temas voltados para o futuro, para o *eu* e para as relações com o outro. Desse modo, as professoras apresentam esses desafios:

*A gente tem também eu acho que uma questão geracional aí, uma geração... que talvez se importe um pouco menos com o futuro, que estejam um pouco mais acomodados com o presente, **achando que, é... boa parte das... dos benefícios ou dos ganhos que eles vão ter no futuro são tão fáceis como um toque no celular.** (Diana, grifo nosso)*

*Ter um espaço na escola pra você falar sobre você, participar de palestras, falar sobre o “eu”, sobre o relacionamento familiar, o relacionamento intrapessoal, o interpessoal... **pra ele é meio estranho e até pra própria escola. É um desafio grande.** (Sônia, grifo nosso)*

Além disso, Sônia também apresenta um desafio mais específico do seu contexto como professora, já que faz parte, atualmente, do quadro de docentes em regime de contratação temporária. Ela expõe a seguinte situação:

Na minha escola aconteceu dos professores, pra completar carga, é... receberem horários de Projeto de Vida [...]. O Projeto de Vida não deve ter suas cargas utilizadas pra completar hora de professor, mas sim pelo teor do projeto. E o professor deveria ser habilitado para desenvolvê-lo. Então, é uma grande reivindicação que eu observo agora. (Sônia)

A partir desse relato, a professora julga como um desafio a continuidade das aulas de Projeto de Vida por um professor habilitado, ou seja, que já passou pelo processo de formação continuada na EAPE e que tenha, de fato, afinidade com esse componente curricular, até mesmo para valorizar os profissionais que, por livre e espontânea vontade, participaram dos momentos formativos oferecidos pela SEEDF.

Por fim, as professoras expressam seus desafios quanto à inovação e à contextualização constantes nas aulas de Projeto de Vida, que influenciam diretamente na motivação dos estudantes ao participarem desse componente curricular. Com ideias afins, as professoras relatam:

*Acho que... talvez esse seja, né, a gente não comentou lá, mas... **um outro desafio aí para lecionar essa unidade curricular, né. Manter ela dentro de uma contextualização que faça sentido.** Se a gente tá pedindo pro aluno pensar num Projeto de Vida que seja significativo pra ele e que tenha impacto positivo pro outro, pro mundo, né, a gente precisa implementar essa prática na hora de implementar os diferentes temas. Também tenho curiosidade de saber se os outros professores seguem essa ementa à risca ou fazem como a gente faz aqui, né... uma adaptação em função das demandas da escola. (Diana, grifo nosso)*

***A aula não pode ser uma coisa única, né. Como eu vou dizer, assim... sem inovação.** Hoje em dia não dá, não é? Até porque os nossos estudantes eles, através das redes, eles não têm muita paciência. Então, é tudo muito rápido, as informações elas são rápidas, então, você tem que tá se reinventando, porque senão você não atrai e isso promove a evasão. (Sônia, grifo nosso)*

Logo, antes de recomendarmos apontamentos para uma proposta de formação continuada que atenda às reais necessidades dos professores de Projeto de Vida, é imprescindível identificarmos os variados desafios enfrentados por esses docentes, sejam em relação ao sistema de ensino, à escola, aos recursos ou aos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade.

(bell hooks, 2013, p. 273)

Acreditamos, assim como bell hooks (2013), na epígrafe desta seção, que é preciso trabalhar pela liberdade, a partir da coletividade, mesmo diante das limitações do contexto escolar. Entendemos que, na formação continuada de professores, também devemos adotar essa perspectiva, para que seja um espaço de transformação, diálogo e construção coletiva de conhecimento.

Por isso, definimos como objetivo investigar as necessidades formativas dos professores do Projeto de Vida, para subsidiar a elaboração de recomendações para uma proposta de formação continuada voltada a esse componente curricular, por meio de relatos das participantes desta pesquisa.

Optamos por realizar a pesquisa em escolas que ofertam o NEM, uma vez que é a etapa da Educação Básica que inicia a implementação do Projeto de Vida nas unidades escolares do Brasil.

Antes de partirmos para a produção de dados, embasamo-nos teoricamente a partir de autores e também de dispositivos legais que tratam sobre as temáticas abordadas em nosso objetivo de pesquisa. Acerca das necessidades formativas de professores, apoiamo-nos principalmente em Estrela, Madureira e Leite (1999), Pereira e Placco (2018), Rodrigues (1999) e Silva (2000). Já em relação ao Projeto de Vida, utilizamos, sobretudo, Araújo, Arantes e Pinheiro (2020), Brasil (2018), Carli (2018) e Fodra (2015). A respeito da formação continuada de professores, fundamentamo-nos, entre outros, em Imbernon (2010), Marcelo Garcia (1999), Nóvoa (1991, 1992, 1995), Tardif (2014) e Freire (1996).

Depois de acessarmos e nos aprofundarmos nos devidos embasamentos teóricos, a fim de encontrarmos respostas para a nossa investigação, partimos para a produção de dados. Utilizando como instrumento a entrevista individual semiestruturada, promovemos encontros *on-line* com duas professoras de Projeto de Vida do NEM, ambas profissionais da rede pública do DF, que atuam em regiões administrativas distintas.

Após toda a produção de dados, partimos para a transcrição das entrevistas e, depois, para a análise desses dados. Optamos por utilizar a análise de conteúdo à luz de Bardin (1977) e, assim, organizamos os dados a fim de atender aos objetivos específicos desta pesquisa, isto é: identificar os desafios enfrentados pelos professores atuantes no Projeto de Vida; conhecer as práticas pedagógicas e os saberes docentes utilizados pelos professores ao trabalharem com o Projeto de Vida; elaborar recomendações para uma proposta de formação continuada voltada aos professores do Projeto de Vida, com base em suas necessidades formativas.

A categorização dos dados colabora para uma melhor visualização das temáticas abordadas ao longo das entrevistas. Assim, na primeira categoria, Vivências na formação continuada, as professoras relatam sobre suas experiências formativas positivas – aquelas que, de fato, contribuíram com sua prática docente – e também sobre suas necessidades formativas, a partir das dificuldades encontradas nos espaços formativos voltados para o Projeto de Vida. Além disso, elas relatam, também, sobre as melhorias que julgam necessárias para os momentos de formação continuada acerca desse componente curricular.

Na segunda categoria, Vivências com a prática pedagógica, buscamos entender, por meio dos relatos, as práticas pedagógicas e os saberes docentes utilizados pelas professoras nas aulas de Projeto de Vida, a partir de suas formações e de suas experiências, além de identificarmos os desafios enfrentados ao lecionarem esse componente curricular.

A partir dos relatos das professoras, identificamos, sobretudo, por meio dos desafios e das dificuldades apresentadas, suas principais necessidades formativas ao lecionarem o Projeto de Vida:

- Momentos de formação continuada, dentro da escola, voltados para o Projeto de Vida, que promovam as trocas de experiências entre os pares, considerando, pois, as particularidades de cada contexto escolar. O fato de não haver formação específica para o Projeto de Vida nos momentos de coordenação

pedagógica – período em que os professores são remunerados para estarem dentro da escola e participarem de formações, planejamentos etc. – sobrecarrega ainda mais o docente, que precisa se dedicar à formação, muitas vezes, em seu horário de descanso.

- O contato com práticas formativas menos conteudistas e mais reflexivas na formação continuada em Projeto de Vida. Em um primeiro momento, para o docente iniciante no percurso profissional como professor desse componente curricular, é importante ter conhecimento da parte mais contextual e estrutural do Projeto de Vida, mas, para os professores mais experientes, essas formações os desmotivam. Esses profissionais sentem falta de formações mais avançadas, em que se avaliam as práticas que, de fato, funcionam e as que não funcionam, além de discutirem sobre pontos de melhoria para as aulas de Projeto de Vida, considerando, sempre, as limitações de cada unidade escolar.
- O domínio tecnológico também é visto como uma necessidade formativa para lecionar o Projeto de Vida. Nesse componente curricular, as professoras julgam indispensável o uso das ferramentas tecnológicas como auxílio para elaborar e executar aulas mais dinâmicas e atrativas para seus estudantes.
- A presença, nos cursos de formação continuada, de situações reais e de debates sobre como solucioná-las e mediá-las também é identificada como uma necessidade formativa dos professores do Projeto de Vida. Reconhecemos os principais pontos de atenção que acontecem no cotidiano escolar: desmotivação dos estudantes e dificuldade de abordar temáticas sobre autoconhecimento, relações interpessoais e planejamento do futuro.
- Por fim, subsídio, nas formações continuadas e nos recursos materiais, para adaptar as temáticas trabalhadas no Projeto de Vida a uma contextualização que atinja à realidade dos jovens também é vista, pelas professoras, como uma necessidade formativa.

Identificar as necessidades formativas das docentes, com base em seus relatos sobre experiências formativas e desafios enfrentados em suas práticas pedagógicas, é essencial para a elaboração de recomendações que embasem uma proposta de formação continuada alinhada à realidade das aulas de Projeto de Vida. Essas recomendações incluem:

- **Promover, nos momentos de formação continuada voltados para o Projeto de Vida, a metacognição como forma de avaliação das práticas formativas.**

“A *metacognição* diz respeito, entre outras coisas, ao conhecimento do próprio conhecimento, à avaliação, à regulação e à organização dos próprios processos cognitivos” (Ribeiro, 2003, p. 110). Em outras palavras, é a ação de refletir sobre o pensar.

Desse modo, na formação continuada de professores do Projeto de Vida, deve-se trazer a metacognição como forma de reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes, de planejamento prévio das ações pedagógicas, de monitoramento durante a realização das ações e, por fim, de avaliação após a execução dessas ações. “O movimento de olhar-se no espelho se assemelha ao movimento metacognitivo porque permite uma tomada de consciência do sujeito, enquanto ser cognitivo, e a elaboração de significados e sentidos” (Placco e Souza, 2015, p. 54). Cabe ressaltar que esse processo reflexivo se torna ainda mais interessante se realizado em grupos, atrelado às trocas de experiências entre os pares.

A utilização da metacognição como estratégia de formação docente pode contribuir muito com a valorização e a adesão dos momentos formativos dentro da escola, uma vez que o projeto de vida, no sentido amplo do termo, atua, de acordo com a BNCC, como um “eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas” (Brasil, 2018a, p. 472). Logo, o projeto de vida deve ser trabalhado por todos os componentes curriculares e, por isso, a unidade escolar pode promover uma formação continuada específica acerca dessa temática para todos os docentes da escola.

Assim sendo, essa prática formativa não apenas promove a metacognição ao incentivar os professores a pensarem sobre suas práticas pedagógicas em Projeto de Vida e em outros componentes curriculares, mas também oferece um espaço colaborativo para aprender com as experiências dos colegas de trabalho.

- **Utilizar estratégias formativas mais atrativas nas formações continuadas**

A formação continuada voltada para o Projeto de Vida precisa oferecer espaços que sejam atrativos para os professores e deve, ainda, estar alinhada à realidade escolar. Por isso, entendemos que utilizar instrumentos, como diários de bordo, para traçar estratégias formativas tende a motivar os docentes e atender à necessidade de

formações mais voltadas aos contextos reais da escola, com trocas de experiências, bem como de formações menos conteudistas.

A elaboração de diários de bordo é uma importante ferramenta para socializar, nos momentos de formação continuada, as experiências de cada docente, bem como promover espaços de reflexão das práticas pedagógicas.

Escrever sobre o que estamos fazendo como profissional (em aula ou em outros contextos) é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma forma de “distanciamento” reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar. É, além disso, uma forma de aprender (Zabalza, 2004, p. 10).

Desse modo, defendemos a utilização desse importante instrumento na formação de professores, pois auxilia na autorreflexão da prática docente, na identificação de desafios e pontos de melhoria, no planejamento de novas formações com base nas necessidades apresentadas, na expressão das emoções e na construção do conhecimento colaborativo após a socialização dos diários. “Assim, ao propormos que se considere a subjetividade nos processos de aprendizagem do adulto professor, a reconhecemos e valorizamos como construção individual e social” (Placco e Souza, 2015, p. 45).

- **Oferecer formação tecnológica com ênfase na atuação docente com o Projeto de Vida**

O Projeto de Vida é um componente curricular que transcende os limites tradicionais se comparado a outros componentes. Essa não convencionalidade desafia a escola e os professores a repensarem as práticas pedagógicas constantemente, em função da interdisciplinaridade e da flexibilidade curricular. Além disso, segundo o relato das professoras, o Projeto de Vida não utiliza os modelos convencionais de notas e de avaliações.

Por esse motivo, os professores precisam, constantemente, pensar em formas diferentes de avaliar seus estudantes e também de motivá-los, por meio de vídeos, músicas, apresentações e softwares. A sala de aula conectada esbarra-se em uma necessidade formativa comum: a falta de conhecimento tecnológico. Por isso, defendemos que os momentos de formação continuada voltados ao Projeto de Vida precisam, também, abordar a temática da tecnologia.

De acordo com Silva (2013, p. 93),

no contexto da alta modernidade, é premente associar o ensino aos recursos das novas tecnologias, tendo em vista construir um processo de formação que acompanhe os nativos digitais e dê suporte às habilidades necessárias para que esses sujeitos circulem através das mídias e atuem na cultura participativa que emerge presentemente.

Ou seja, a formação tecnológica, nos momentos de formação do Projeto de Vida, é essencial para motivar os estudantes e para potencializar a prática pedagógica dos professores atuantes nesse componente curricular. Esse conhecimento pode auxiliá-los com aplicativos de planejamento e organização de tarefas, elaboração de textos colaborativos *on-line*, recursos audiovisuais, ferramentas de análise de dados, entre outros.

Por fim, estimamos que essas recomendações tornem os momentos de formação continuada de Projeto de Vida mais interessantes e sustentáveis para os professores, com momentos de trocas de experiências e espaços de escuta ativa e, assim, reverberem a motivação dos estudantes, a redução da evasão nesse componente curricular e a elaboração de projetos de vida mais conscientes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Memórias de incidentes críticos como impulso para iniciar processos formativos. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Edições Loyola, 2015, p. 25-51. (Coleção: O coordenador pedagógico, v. 10).

ARAÚJO, Ulisses Ferreira; ARANTES, Valéria Amorim; PINHEIRO, Viviane Potenza Guimarães. **Projeto de Vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais**. São Paulo: Summus, 2020.

ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: Moll, Jacqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BARBIER, Jean-Marie; LESNE, Marcel. **L'analyse des besoins en formation**. Paris: Robert Jauze, 1977.

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

BRASIL. **Histórico da BNCC**. Brasília: MEC. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>>. Acesso em: 04 mai. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 04 mai. 2023.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2023.

BRASIL. **Lei n. 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e as Leis n. 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005 e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.945-de-31-de-julho-de-2024-575696390>>. Acesso em: 05 set. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 04 mai. 2023.

BRASIL. **Redes de saberes – Pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dm/documents/cad_mais_educacao_2.pdf>. Acesso em: 06 mai. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada). Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>>. Acesso em: 06 mai. 2023.

BRASIL. Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>>. Acesso em: 06 mai. 2023.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados PUC-SP**. São Paulo, n. 6, p. 9-27, 1998. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/42874>>. Acesso em 30 dez. 2024.

CARDOSO, Aurora Quaresma Cardoso; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. Concepções de educação integral e em tempo integral no Brasil: reflexões a partir das bases teóricas e legais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.18, n.4, p. 2074-2094, 2020. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/43804/34494>>. Acesso em: 20 nov. 2023.

CARLI, Flávio Dalera de. **Antes não, agora sim! Protagonismo juvenil, Projeto de Vida e processos de ressingularização na escola:** um olhar a partir do Programa Ensino Integral em São Paulo. 2018. 176 f + 101 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/21293/2/FI%cc%a1vio%20Dalera%20de%20Carli.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO (CONSED). **Recomendações e Orientações para elaboração e arquitetura curricular dos Itinerários Formativos**. Brasília, 2019. Disponível em: <<https://www.sieeesp.org.br/sieeesp2/uploads/legislacaoescolar/Recomendac%C3%A7o%CC%83es%20e%20Orientac%C3%A7o%CC%83es%20para%20Elaborac%C3%A7a%CC%83o%20e%20Arquitetura%20Curricular%20dos%20Itinera%C3%81rios%20Formativos.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2024.

CORREA, Ana Claudia Esteves. **Do vivido ontem ao realizado hoje:** marcas que reverberam na ação docente. 2020. 163 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/23149/2/Ana%20Claudia%20Esteves%20Correa.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2022.

DANTAS, Sérgio Silva; CIAMPA, Antonio da Costa. Projeto de Vida e identidade política: um caminho para a emancipação. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 5, n. 2, p. 138-152, jul-dez 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/1482>>. Acesso em: 03 out. 2024.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira *et al.* **Formação continuada de professores:** uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. v. 34. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012.

DISTRITO FEDERAL. Caderno Orientador da Unidade Curricular Projeto de Vida. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2022a. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/11/Caderno_orientador_Projeto_de_Vida_NOVO_ENSINO_MEDIO_1.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2020. Disponível em: <<https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/08/Curriculo-em-Movimento-do-Novo-Ensino-Medio-V4.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Diretrizes pedagógicas e operacionais para a Educação em Tempo Integral nas unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2018. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Diretrizes_ed_integral_08ago2018.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Educação Integral. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2022b. Disponível em: <<https://www.educacao.df.gov.br/educacao-integral-2/>>. Acesso em: 19 jun. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Plano Distrital de Educação. Brasília: Governo do Distrito Federal, 2015. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/01/pde_site_versao_completa.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Plano de Implementação do Novo Ensino Médio do Distrito Federal. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2022c. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIDF.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2024.

ESTRELA, Maria Teresa; MADUREIRA, Isabel; LEITE, Teresa. Processos de identificação de necessidades: uma reflexão. **Revista de Educação**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 29-48, 1999. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/330448640_PROCESSOS_DE_IDENTIFICACAO_DE_NECESSIDADESUMA_REFLEXAO>. Acesso em: 07 nov. 2023.

FODRA, Sandra Maria. **O Projeto de Vida no ensino médio:** o olhar dos professores de História. 2016. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://tede.pucsp.br/handle/handle/9884>>. Acesso em: 01 dez. 2022.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** 5. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: UNESP, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil:** inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GOMBOEFF, Ana Lucia Madsen. **Parceria colaborativa e mentoria entre experientes e iniciantes a partir da pesquisa-formação:** possibilidades de ações de indução profissional. 2022. 278 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <<https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/25790>>. Acesso em: 05 nov. 2024.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

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

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U., 2022.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores:** por uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MENEZES, Luciano Osmar; TREVISOL, Maria Teresa Ceron. Adolescentes e projetos de vida: um estudo com alunos da primeira série do ensino médio. Educação, Psicologia e Moralidade. **Leopoldianum**, Santos, v. 110/111/112, n. 40, p. 13-24, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.unisantos.br/leopoldianum/article/view/479>>. Acesso em: 06 dez. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. (org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORAES, Daiane Cristini. **As relações afetivas no processo de formação continuada de professores.** 2018. 98 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/21558>>. Acesso em: 06 dez. 2022.

NÓVOA, António. Concepções e práticas da formação contínua de professores: *In: Nóvoa, António (org.). Formação contínua de professores: realidade e perspectivas.* Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 15-31.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. **Teoria e prática na educação linguística continuada**. 2002. 241 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: <<https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/14230>>. Acesso em: 24 fev. 2024.

PASSOS, Laurizete Ferragut. Práticas formativas em grupos colaborativos: das ações compartilhadas à construção de novas profissionalidades. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Editora Papirus, 2016. p. 165-188.

PEREIRA, Rodnei; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Mapear os conhecimentos prévios e as necessidades formativas dos professores: uma especificidade do trabalho das coordenadoras pedagógicas. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza.; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Editora Loyola, 2018. (Coleção: O coordenador pedagógico, v. 13).

PESSOA, Fernando. **Para viajar basta existir** [livro eletrônico]. Rio de Janeiro: PoPStories, 2022.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. (Org.). **Aprendizagem do Adulto Professor**. 2. ed. São Paulo: Editora Loyola, 2015.

PRÍNCEPE, Lisandra Marisa. **Necessidades formativas de educadores que atuam em projetos de educação não-formal**. 2010. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2010. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/15949/1/Lisandra%20Marisa%20Princepe.pdf>>. Acesso em: 21 mai. 2024.

RABELO, Mariana Cintra. “**Uma mudança de cultura muito grande**”: políticas da imaginação na institucionalização do projeto piloto do Novo Ensino Médio no Distrito Federal. Brasília: 2023. 297f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2023. Disponível em: <<http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/48889>>. Acesso em: 03 set. 2024.

RADES, Thaís Cristina. **Caminhos da formação continuada de professores no Programa Ensino Integral**: percursos, possibilidades e desafios. São Paulo: 2020. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/23268/2/Tha%C3%ADs%C2%A0Cristina%20Rades.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2022.

RIBEIRO, Célia. Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. v. 16, p. 109-116. 2003. Disponível em: <<https://www.re-dalyc.org/pdf/188/18816111.pdf>>. Acesso em 30 dez. 2024.

RODRIGUES, Ângela. **A análise de necessidades de formação como estratégia de promoção de uma prática reflexiva na formação contínua de professores**. Universidade de Lisboa, sem data. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/242782076_A_analise_de_necessidades_de_formacao_como_estrategia_de_promocao_de_uma_pratica_reflexiva_na_formacao_continua_de_professores>. Acesso em: 07 nov. 2023.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. v. 20, p. 1-39, jan. – dez. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/35617>>. Acesso em: 10 dez. 2024.

SAVIANI, Demeval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Unesp, 1996.

SILVA, Crislaine Fernandes Matozinhos. **Educação integral: caminhos possíveis para o pleno desenvolvimento da pessoa humana?** 2020. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2020. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/20.500.12733/1640577>>. Acesso em: 09 dez. 2023.

SILVA, Dáfnie Paulino da. Jogo de interface textual: práticas de letramento em MUD. In: ROJO, Roxane (org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 93-109.

SILVA, Maria Odete Emygdio da Silva. **A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores:** um caminho para a integração escolar. 2000. 286 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2000. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16102001-100517/publico/tde.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2024.

SOUSA, Luisete do Espírito Santo. **Políticas de ampliação da jornada escolar:** a implantação do Programa Mais Educação em Igapé-Miri/PA. Orientadora: Ney Cristina Monteiro de Oliveira. 2016. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2016. Disponível: <<https://repositorio.ufpa.br/handle/2011/9319>>. Acesso em: 23 ago. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Anísio. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 38, n. 87, 1962. p. 21-33. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/uma.html>>. Acesso em: 23 jun. 2024.

THOMÉ, Sarah Elimery Sampaio. **Necessidades formativas dos professores de classes multisseriadas da educação do campo na Amazônia:** apontamentos para uma proposta de formação continuada. 2022. 154 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <<https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/29647>>. Acesso em: 01 dez. 2022.

ZABALZA, Miguel Angel. **Diários de aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.