
	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO - UFRPE Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PRPPG Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências – PPGEC Curso de Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática</p>	
---	---	---

Suellen Tarcyla da Silva Lima

**ENTRE CAVERNAS, OBSTÁCULOS E HORIZONTES: UM
OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA À LUZ DA
HERMENÊUTICA, DIALOGICIDADE E COMPLEXIDADE**

Recife – PE

2021

Suellen Tarcyla da Silva Lima

**ENTRE CAVERNAS, OBSTÁCULOS E HORIZONTES: UM
OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA À LUZ DA
HERMENÊUTICA, DIALOGICIDADE E COMPLEXIDADE**

Tese de Doutorado apresentada à Coordenação do PPGEC da UFRPE para obtenção do título de Doutora em Ensino das Ciências.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e construção de práticas docentes no Ensino de Ciências e Matemática.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Marly de Oliveira

Recife – PE

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S944e

Lima, Suellen Tarcyla da Silva

ENTRE CAVERNAS, OBSTÁCULOS E HORIZONTES: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA À LUZ DA HERMENÊUTICA, DIALOGICIDADE E COMPLEXIDADE / Suellen Tarcyla da Silva Lima. - 2021.
243 f. : il.

Orientador: Maria Marly de Oliveira.
Inclui referências e apêndice(s).

Tese (Doutorado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências, Recife, 2021.

1. Formação Continuada de Professores. 2. Ciências da Natureza. 3. Metodologia Interativa. 4. Hermenêutica. 5. Dialogicidade. I. Oliveira, Maria Marly de, orient. II. Título

Suellen Tarcyla da Silva Lima

**ENTRE CAVERNAS, OBSTÁCULOS E HORIZONTES: UM
OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA À LUZ DA
HERMENÊUTICA, DIALOGICIDADE E COMPLEXIDADE**

Banca Examinadora

Profa. Dra. Maria Marly Oliveira Presidente
Presidente – UFRPE

Profa. Dra. Monica Lopes Folena de Araújo Examinadora
Examinadora interna – UFRPE

Prof. Dra. Gilvaneide Ferreira de Oliveira
Examinadora Externa – DED/UFRPE

Profª. Drª. Maria de Fátima Gomes da Silva
Examinadora Externa – UPE

Profª. Drª. Marília Gabriela de Menezes Guedes
Examinadora Externa – UFPE

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha Mãe (Professora) Suely Gomes, meu Pai José Irapuam (*in memoriam*) e meu Irmão Raphael Tássis. Companheiros fiéis que me acompanham em todas as jornadas.

Dedico esta pesquisa a todos os meus professores(as), aos professores(as) participantes da pesquisa e a todos os professores(as) que incessantemente buscam romper inúmeros obstáculos e desenvolver práticas significativas.

Dedico este trabalho a todos os professores que foram vítimas da Covid-19 e que se contaminaram muitas vezes no exercício de sua função.

Dedico este trabalho a cada brasileiro morto nessa pandemia pela ingerência de um governo genocida que alcançou o poder pela ausência histórica de uma educação crítica, que forme pessoas críticas.

Dedico este trabalho a minha Vó Francisca Marciana (*in memoriam*), que teve seu direito a Educação negado por viver em um país que não investe em educação e na formação dos seus professores, e que aprendeu a escrever seu nome com 70 anos de idade.

AGRADECIMENTOS

Este momento é fruto de uma trajetória de vida e por isso agradeço a Deus por todas as oportunidades, pelas pessoas que me acompanham ao longo desses 32 anos, pela força que o senhor me concedeu para chegar até aqui, pela saúde física, intelectual e emocional e pela realização de mais um sonho.

Os sonhos nos motivam, direcionam, influenciam. Cada detalhe e escolha que fazemos em nossa vida nos aproxima da realização desses sonhos e nos mostra que para tudo “há um tempo determinado”.

Agradeço a minha Mãe Suely Gomes e a meu Pai José Irapuam por todo esforço empreendido para me oportunizar uma educação de qualidade. Pertencentes a classe trabalhadora desse país, sempre me incentivaram a seguir trilhando o meu caminho na Educação e só Deus sabe por tudo que precisaram passar para que eu e meu irmão Raphael Tássis pudéssemos nos tornar cidadãos conscientes, educados e críticos. Meus primeiros professores nesse mundo, me apresentaram a vida e me ensinaram/ensinam sempre sobre gratidão, alegria, resiliência, fé e amor.

Agradeço a meu irmão Raphael Tássis por todo apoio, diálogo e conversas reflexivas que temos sobre a Educação e sobre a Sociedade. Ser sua irmã é realmente um presente de Deus em minha vida.

Agradeço a todos os meus familiares, avós, tias, tios, primos, por celebrarem minhas conquistas mesmo quando não sabem muito bem o que elas significam.

Agradeço a todos os professores e professoras que tive, desde a Educação Infantil à Pós-Graduação. Cada um me ensinou muito e influenciou a construção de minha identidade docente. Agradeço todas as oportunidades de aprendizagens e crescimento que me foram concedidas.

Agradeço especialmente ao Professor Emanuel Souto com o qual aprendo sempre, com quem tive minhas primeiras experiências no universo da pesquisa em Educação desde a Graduação e pela oportunidade de conhecer de forma prática o universo da Formação Continuada Docente. Foi exatamente

essa imersão que fez com que eu me aproximasse dessa área de investigação, questionasse o meu papel enquanto formadora de Professores em perspectiva inicial e continuada e alimentasse a minha curiosidade epistemológica para desenvolver pesquisas na área de formação de professores.

Agradeço a todos os meus amigos e amigas que torcem, incentivam e acompanham sempre minha jornada. Agradeço as minhas amigas do tempo da escola, graduação, as ovelhas, em especial a Agnes Rafaela por ter paciência para os debates das madrugadas. Cada palavra sincera, cada gesto de carinho e presença foram e são muito importantes para mim.

Agradeço as minhas amigas, companheiras de trabalho e Professoras da Escola Felisberto de Carvalho, por compreenderem a importância da formação continuada e sempre investirem esforços para que as formações sejam significativas e promovam transformações na prática docente.

Agradeço a minha orientadora Maria Marly de Oliveira, por todas as orientações, cuidado, paciência, sensibilidade, carinho, empatia e ensinamentos. A senhora é um exemplo de profissional, me inspira e inspira muitas outras pessoas a se dedicarem cada vez mais a educação e a produzirem conhecimento.

Agradeço à coordenação e a todos os(as) professores(as) do Programa de Pós- Graduação em Ensino das Ciências - PPGEC/UFRPE, que contribuíram de forma muito significativa para a construção de minha formação profissional.

Agradeço as professoras Fátima Gomes, Gilvaneide Oliveira, Marília Gabriela e Monica Folena por aceitarem o convite de fazer parte dessa banca de defesa, por todas as contribuições, ensinamentos, partilha, olhares e o tempo dedicado.

Agradeço especialmente as Professoras Monica Folena e a Gilvaneide Oliveira pelas vivências, aprendizagens, discussões e aprofundamento oportunizados pelos diálogos no FORBIO e no GEADDEC. Vocês acompanharam essa pesquisa desde a sua gênese e sempre apresentaram contribuições muito significativas que ampliaram meu olhar para a temática abordada.

Agradeço a todos os docentes que dedicaram seu tempo e contribuíram como atores sociais nessa pesquisa, as percepções compartilhadas, a seriedade e compromisso com a pesquisa e a dedicação de vocês fez toda diferença.

Agradeço a todos os meus estudantes da Educação Básica, Ensino Superior e Pós-graduação, aprendo muito com vocês e alimento meu fazer docente nas experiências que construímos.

Agradeço também a todos os pesquisadores e pesquisadoras que se dedicam e dedicaram ao campo de pesquisa em formação de Professores, vocês construíram um caminho pelo qual hoje tenho o privilégio de caminhar. Agradeço também a Professora Marli André, que faleceu no dia 04 de janeiro de 2020, grande referência na área por toda dedicação e legado.

Agradeço também as políticas de incentivo, cotas e expansão das universidades implantadas nos governos de Lula e Dilma. Tais políticas de interiorização da Universidade oportunizaram pessoas como eu, estudante de escola pública, pobre, mulher e negra a ter acesso a uma educação de qualidade. A universidade pública, gratuita e de qualidade precisa ser defendida para que mais e mais pessoas possam ter suas vidas transformadas pela Educação.

Agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram das mais diferentes formas para essa pesquisa, seja com um ouvido atento, um olhar de descrença ou um sorriso encorajador, com o empréstimo de livros, compartilhamento de artigos acompanhados de um “olha...lembrei de você”, um diálogo crítico, ou simplesmente com seu gesto amigo.

Por fim agradeço a todos que dedicarem um tempo de suas vidas para realizar a leitura dessa tese. O tempo que dedicamos a algo, alguma coisa ou alguém, é o que há de mais precioso em nossas vidas.

Aqui registro minha gratidão!

EPÍGRAFE

*Só através do diálogo é possível aprender
Gadamer (2000, p.10)*

*Pro liberandis Education
Por uma Educação Libertadora!*

Freire Vive!

RESUMO

Esta tese traz em seu cerne a Formação Continuada de Professores contemplando os ordenamentos legais que a orientam, as percepções e as articulações com a prática docente. O fio condutor da pesquisa foi orientado pela seguinte pergunta: *Qual a articulação existente entre as políticas de formação continuada, a formação continuada e a prática docente de Professores de Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) que atuam no Ensino Médio ofertado pela Rede Pública Estadual?* A estruturação de tais questionamentos foi fundamental para a constituição dos vieses e olhares desenvolvidos. Foram por meio de tais questões que as tramas foram sendo construídas e a grande teia do conhecimento se revelou. Levando em consideração as reflexões que culminaram com a emergência de tais questionamentos, elegemos como pressuposto a seguinte afirmação: *As bases epistemológicas e racionalidades que norteiam as políticas públicas de formação docente se materializam na formação continuada e contribuem para o fortalecimento do distanciamento entre aquilo que se discute na formação continuada e o que é vivenciado pelo docente no contexto da sala de aula.* O objetivo central foi investigar as contribuições das Políticas Públicas de Formação Continuada e da Formação Continuada para a prática docente dos Professores de Biologia, Física e Química que atuam no Ensino Médio ofertado pela Rede Estadual de Pernambuco. Para isso foram delineados os seguintes objetivos específicos: Identificar as racionalidades e bases epistemológicas que norteiam a Política Nacional de Formação de Professores e suas implicações no processo de formação continuada vivenciado pelos Professores de Biologia, Física e Química que atuam no Ensino Médio ofertado pela Rede Estadual de Educação de Pernambuco; Analisar as concepções dos Professores sobre a Formação Continuada; Compreender as percepções dos professores sobre a relevância da formação continuada vivenciada e suas contribuições para a ressignificação da prática docente. Foi utilizada a Metodologia Interativa (OLIVEIRA, 2001) e o Círculo Hermenêutico-Dialético (CHD) como técnica, para obtenção dos dados e a Análise Hermenêutica-Dialética Interativa (AHDI) como ferramenta de análise; o grupo de participantes foi composto por 05 docentes que lecionam Biologia, Física e Química na rede Estadual de Pernambuco e 01 formador da área que atua em uma gerência regional de educação. As reflexões e discussões realizadas foram subsidiadas pelas contribuições de teóricos que têm se dedicado à análise das questões relacionadas à formação continuada de professores e ao exercício da profissão docente e que, vêm traçando a partir da crítica à racionalidade técnica e instrumental, caminhos para a constituição de uma racionalidade crítica na formação de professores. Os resultados indicam a necessidade da reformulação das compreensões e vivências construídas no âmbito da formação continuada docente e a discussão de uma formação continuada multidimensional que atenda as novas demandas formativas e perceba o docente como um coautor do seu processo formativo.

Palavras-chave: Ciências da Natureza; Formação Continuada; Docente; Multidimensionalidade.

ABSTRACT

The thesis presented brings me to the core of the Continuing Education of Teachers, contemplating the legal regulations that guide it, the perceptions and articulations with the teaching practice. The guiding line of the research was guided by the following question: What is the link between continuing education policies, continuing education and the teaching practice of Natural Science Teachers (Biology, Physics and Chemistry) who work in High School offered by the Network State Public? The structuring of such questions was fundamental for the constitution of the biases and perspectives developed. It was through such questions that the plots were built, and the great web of knowledge was revealed. Considering the reflections that culminated in the emergence of such questions, we elect as a presupposition the following statement: The epistemological bases and rationales that guide public policies for teacher education materialize in continuing education and contribute to strengthening the distance between what is discussed in continuing education and what is experienced by the teacher in the context of the classroom. The main objective was to investigate the contributions of Public Policies for Continuing Education and Continuing Education for the teaching practice of Biology, Physics and Chemistry Teachers who work in High School offered by the Pernambuco State Network. For this, the following specific objectives were outlined: Identify the rationalities and epistemological bases that guide the National Policy on Teacher Education and its implications in the continuing education process experienced by Biology, Physics and Chemistry Teachers who work in High School offered by the State Network of Education of Pernambuco; Analyze the conceptions of Teachers about Continuing Education; Understand the perceptions of teachers about the relevance of ongoing training experienced and their contributions to the redefinition of teaching practice. The Interactive Methodology (OLIVEIRA, 2001) and the Hermeneutic-Dialectical Circle (CHD) were used as a technique to obtain the data, and the Interactive Hermeneutic-Dialectic Analysis (AHDI) as an analysis tool, the group of participants was composed of 05 professors who teach Biology, Physics and Chemistry in the Pernambuco State network and 01 trainer in the area who works in a regional education management. The reflections and discussions carried out were supported by the contributions of theorists who have been dedicated to the analysis of issues related to the continuing education of teachers and the exercise of the teaching profession and who, based on criticism of technical and instrumental rationality. The results indicate the need to reformulate the understandings and experiences built in the context of continuing teacher education and the discussion of multidimensional continuing education that meets the new training demands and perceives the teacher as a co-author of its formative process.

Keywords: Natural Sciences. Continuing Teacher Training. Multidimensionality.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO - Exórdio de uma fogueira	19
INTRODUÇÃO: Reconhecendo a dimensão da Caverna	25
1. A construção de uma Metáfora à luz de uma Alegoria	26
2. Contextualização e Problematização do objeto da pesquisa	31
3. Dos objetivos da pesquisa e as escolhas da base Metodológica	34
4. Da organização dos capítulos.....	35
Capítulo 1	38
Análise de Tendência: Trilhando o caminho das pedras em busca da identificação dos focos temáticos	38
1.1. Eleição dos eventos e periódicos	39
Capítulo 2	49
A Formação Continuada Docente Institucionalizada: Perspectivas, sombras e projeções das Políticas e Legislações Nacionais e Estaduais	49
2.1 O Conceito de Política e a Abordagem do Ciclo de Políticas (Policy Cycle Approach).....	50
2.2. Um olhar sobre os instrumentos normativos, políticas e legislações a nível Nacional que faz relação direta com a Formação Continuada de Professores da Educação Básica.....	62
2.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	63
2.4 A Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica – RENAFORM	68
2.5 Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009	72
2.6 Lei n. 13.005/14 - Plano Nacional de Educação (PNE)	76
2.7 Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada	80
2.8 Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016	86
2.9 Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020	89
2.10 Políticas de Formação Continuada Docente no Estado Pernambuco: Entre ecos e intencionalidades	94
2.10.1 Um breve resgate histórico das Políticas de Formação continuada em Pernambuco	95
Capítulo 3	105
Perfil dos Professores que atuam no Ensino Médio no Brasil e em Pernambuco	105

3.1 Gênero e faixa etária predominante dos docentes que atuam no Ensino Médio	106
3.2 Formação dos Professores que atuam no Ensino Médio	111
Capítulo 4	126
Entre Cavernas, Obstáculos e Horizontes: Um breve resgate sobre as concepções de Formação Continuada de Professores no Brasil	126
4.1 Um breve resgate sobre a Formação inicial de Docente no Brasil.....	127
4.2 Do(s) Obstáculo(s)	132
4.3 O conceito de Formação Continuada Docente.....	133
4.4 Os modelos de formação continuada docente e suas racionalidades.....	136
Capítulo 5	143
Desenho Metodológico: a escalada de uma barreira íngreme	143
5.1 Abordagem qualitativa.....	144
5.2 Metodologia Interativa (MI).....	145
5.3 Perfil dos participantes da Pesquisa	149
5.4 Campo de Investigação.....	151
5.5 Etapas da Pesquisa	154
5.6. Técnicas eleitas para obtenção dos dados	156
5.6.1. O Círculo Hermenêutico Dialético (CHD)	157
5.6.2 A condução das entrevistas na vivência do CHD em espaço virtual	160
5.6.3 Registros em arquivo.....	165
5.7 Análise Hermenêutica Dialética Interativa (AHDI)	165
5.7.1Nível de determinações fundamentais:	166
5.7.2Nível de encontro com os fatos empíricos:.....	167
5.7.3 Ordenação dos dados:	168
5.7.4 Classificação dos dados:.....	168
5.7.5 Análise final:	168
Capítulo 6	170
Metodologia Interativa: compreendendo as bases teóricas para estabelecer distinção entre objetos e sombras	170
6.1 A Hermenêutica na perspectiva da Metodologia Interativa	172
6.2 A Dialética na perspectiva da Metodologia Interativa.....	174
6.3 A Complexidade na perspectiva da Metodologia Interativa.....	176
6.4 A Dialogicidade na perspectiva da Metodologia Interativa	178
Capítulo 7	182

Análise dos dados obtidos - O acender das luzes: Concebendo percepções, compreendendo contextos e articulando categorias.....	182
7.1 Formação Continuada Docente (1ª categoria teórica).....	183
7.1.1 Importância da Formação Continuada	184
7.1.2 Entendimentos sobre a Formação Continuada	186
7.1.3 Modelos de Formação Continuada	189
7.1.4 Mudanças necessárias à Formação Continuada	194
7.2 Contribuições da Formação Continuada para Prática Docente (2ª categoria teórica)	203
7.2.1 Vinculação Teoria e prática (1º categoria empírica).....	204
7.2.2 Incentivo à Formação Continuada Docente (2ª categoria empírica)	208
7.3 Análise dos principais resultados obtidos.....	210
CONSIDERAÇÕES FINAIS	220
Ditos, não - ditos e à amplificação de ecos	220
REFERÊNCIAS.....	223
APÊNDICES	235
Termo de consentimento livre e esclarecido	236
Roteiro/formulário para entrevista com os professores(as).....	238
Roteiro para o momento coletivo do CHD	241

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1 - Número de Trabalhos por ENPEC e por Foco Temático	42
Figura 2 - Gráfico construído com base nos dados obtidos no Portal da CAPES entre 2000 e 2009	45
Figura 3 - Categorias temáticas criadas pela autora para organizar os trabalhos localizados durante a pesquisa	45
Figura 4 - Gráfico das idades e gênero dos Docentes que atuam no Ensino Médio a nível de Brasil	108
Figura 5 - Gráfico comparativo da Formação Inicial de Professores que atuam no Ensino Médio no Brasil entre 2016 e 2020	112
Figura 6 - Indicador de adequação da Formação Docente para o Ensino Médio segundo a Disciplina – Brasil – 2020	114
Figura 7 - Percentual de Professores da Educação Básica com Pós-Graduação <i>lato sensu</i> ou <i>stricto sensu</i> (Indicador 16A - Relatório do 3º Ciclo de monitoramento das metas do PNE) - Brasil - 2016 a 2020	116
Figura 9 - Mapa com a distribuição do percentual de Professores da Educação Básica com pós-graduação <i>lato sensu</i> ou <i>stricto sensu</i> por município – 2017	117
Figura 10 - Escolaridade dos Docentes do Ensino Médio – Pernambuco – 2015 -2019	122
Figura 11 - Indicador de adequação da formação docente para o ensino médio – Pernambuco 2019	123
Figura 12 - Mapa de Pernambuco com indicador de adequação da formação docente	124
Figura 13 - Percentual de Professores da Educação Básica com Pós-Graduação	124
Figura 14 - Percentual de Docentes com Formação Continuada	125
Figura 15 - Linha histórico-temporal da Formação de Professores no Brasil construída de acordo com o proposto por Saviani (2009)	129

Figura 16 - Aportes Teóricos que orientam a Metodologia Interativa proposta por Oliveira	146
Figura 17 - Etapas da Metodologia Interativa proposta por Oliveira (2016)	147
Figura 18 - Sistematização das categorias	148
Figura 19 - Procedimento Metodológico do CHD. E=Entrevistados, C= Construção da realidade em estudo	159
Figura 20 - Estruturação do CHD – Virtual	164
Figura 21 - Sistematização da Análise Hermenêutica dialética-Interativa	166

LISTA DE QUADROS

	Pág.
Quadro 1 - Síntese dos dados obtidos com base na análise das atas das quatro edições do ENPEC	42
Quadro 2 - Número de Trabalhos por ENPEC e por Foco Temático	43
Quadro 3 - Síntese dos dados obtidos com base no levantamento em Periódicos.	46
Quadro 4 - Quantitativo de artigos localizados nos periódicos Nacionais e Internacionais	47
Quadro 5 - Documentos normativos, políticas e legislações analisadas a nível Nacional que faz referência a Formação Continuada de Professores da Educação Básica	55
Quadro 6 - Legislações, documentos, portarias e instruções normativas, analisadas a nível Estadual que faz referência a Formação Continuada de Professores da Educação Básica	59
Quadro 7 - Cursos ofertados na RENAFORM – UFRPE durante os anos de 2012 a 2015	71
Quadro 8 - Número de docentes do Ensino Médio a nível de Brasil e suas respectivas faixas etárias	108
Quadro 9 - Número de docentes do Ensino Médio a nível de região e suas respectivas faixas etárias	109
Quadro 10 - Número de docentes do Ensino Médio a nível de Estado e suas respectivas faixas etárias	109
Quadro 11 - Dados sobre o nível da Formação Docente nas diferentes regiões do Brasil	118
Quadro 12 - Análise das palavras-chave da definição de metodologia interativa	170
Quadro 13 - Comparação entre as mudanças teórico-metodológicas na avaliação de realidades propostas por Guba e Lincoln (1982; 2011) e Oliveira (2001; 2014)	179
Quadro 14 - Fases da Metodologia Interativa	180
Quadro 15 – Concepções sobre Formação Continuada Docente (1ª Categoria teórica)	182
Quadro 16 - Diferentes estilos de aprendizagem	200

Quadro 17 – Contribuições da Formação Continuada para a Prática Docente (1ª Categoria teórica) 203

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAPEC- Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências

AHD - Análise Hermenêutica-Dialética

AHDI – Análise Hermenêutica – Dialética - Interativa

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFAM - Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CHD - Círculo Hermenêutico-Dialético

CNE - Conselho Nacional de Educação

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

EaD – Educação à Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases Nacional

MEC - Ministério da Educação

MI - Metodologia Interativa

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PNE - Plano Nacional de Educação

RENAFORM - Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública

RBPEC - Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências

SDI - Sequência Didática Interativa

UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco

Apresentação

Exórdio de uma fogueira

Imagina também a luz de uma fogueira acesa a certa distância...

Platão – O Mito da caverna

Há dentro de nós uma gama de insumos, fagulhas, combustíveis, esperando para incendiar. Esses incêndios provocados pelo fogo de dentro, por mais vorazes que sejam não são tão danosos como aqueles que hoje devastam nossas Florestas, Biodiversidade, nosso Pantanal.

Ao longo da história, fogueiras protagonizaram cenas que gostaríamos de esquecer. Pessoas foram queimadas vivas por compartilharem ideias, por tentarem romper paradigmas, livros foram incendiados por conterem informações que feriam o interesse dos “poderosos”. À medida que escrevo esse texto me questiono quais são as fogueiras simbólicas que permeiam nosso tempo e ainda silenciam, intimidam e representam as intencionalidades dos poderosos. Mas, ao menos por enquanto não vou trilhar esse caminho de abordagem.

Irei me deter ao fogo de dentro. Por entender que o fogo de dentro, prepara, direciona, queima no ponto e no tempo certo para promover o que muitas vezes nem imaginamos. A escrita desse texto que hora lhes será apresentado é fruto de uma grande combustão. Tal combustão é chamada de tese, tem poder incendiário, desencadeia muitas outras reflexões, alimenta outros fogos e precisa promover alguma transformação.

Me coloquei a pensar sobre quais fogos me trouxeram até aqui, fogos que me constituíram pessoa, estudante, profissional, professora, pesquisadora. Não quero desapontar os acadêmicos, mas nesse momento peço licença para empregar o uso da primeira pessoa e destacar alguns aspectos de minha trajetória que, de certo modo me trouxeram até aqui. Tal destaque se faz

necessário pois tenho convicção de que as motivações, vivências, escolhas pessoais e profissionais que constituem minha identidade (consolidada, porém em constante transformação) direcionaram meu caminho e me conduziram a concretização dessa pesquisa.

O objetivo desse exórdio é localizar os leitores e leitoras sobre os processos que conduziram o delineamento da pesquisa, os elementos influenciadores da construção dos olhares, os percursos formativos, influências e experiências que alimentam e alimentaram o fogo, a fogueira e nos permitiram clareza para definir a temática a ser abordada nesse estudo.

Iniciado nosso embarque pelos caminhos por mim trilhados faremos nossa primeira parada nos anos de 2008. Era início de minha graduação, quanta ansiedade e insegurança. Não fazia ideia do que me aguardava, era um mundo novo, um universo a ser explorado. Eu tinha sede. Estudante da Educação Pública, ingressei com muito esforço, pela dedicação de minha Mãe e meu Pai e pelo meu desejo de aprendizagem e curiosidade científica, na Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico de Vitória, campus criado por meio de políticas de interiorização, no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Durante a graduação tive a possibilidade de desenvolver várias pesquisas, participar de atividade de ensino e extensão. Essas experiências me permitiram ampliar minha percepção sobre a Universidade e a formação docente e adquirir conhecimentos, desenvolver habilidades e competências inerentes a um profissional em formação.

No primeiro ano de minha formação na graduação tive a oportunidade de cursar as disciplinas “Fundamentos da Educação” e “Didática” conduzidas pelo Professor Emanuel Souto da Mota Silveira que desde então me convidou para ver a educação de uma forma inusitada, foi ali que eu me vi como uma professora em formação.

E sobre esta experiência gostaria de salientar alguns aspectos importantes, dentre tantos, que produziram um marco em minha formação e influenciaram minha conduta ao longo de todos esses anos de atuação como Professora. Em primeiro lugar, destaco a dedicação e o amor que o Professor Emanuel tem pela educação e que me fez ressignificar conceitos e rever

paradigmas. Em segundo lugar, destaco a capacidade ímpar que tem de transcender os referenciais teóricos nos quais acredita e se ampara, para permitir aos estudantes uma aproximação e aplicação prática do conhecimento construído.

Tal ação, que parece inerente à prática docente, nem sempre de fato é vivenciada dentro dos muros da universidade e isso produz no discente a sensação de incompletude e fragilidade entre aspectos teóricos e práticos e muitas vezes auxilia a formação de bons profissionais, mas que desconhecem o *status quo* do seu campo de atuação. Por fim, mas de uma importância ímpar, destaco a capacidade inigualável de despertar nos discentes o zelo para com a profissão, o prazer pelo trabalho, a esperança e crença de que uma educação de qualidade é possível.

Assim, me formei professora e desde então me empenho em promover nos estudantes a criticidade e reflexão sobre o ser docente e sobre tudo aquilo que dá sentido ao nosso trabalho. Somos formadores, multiplicadores, sensibilizadores, mas acima de tudo somos humanos e como nos afirma Cora Coralina: “Nada tem sentido se não tocarmos o coração das pessoas.” Se a educação não tocar vidas, se ela não alimentar sonhos, se ela não transformar histórias ela nunca cumprirá o seu papel. E foi exatamente por isso que comecei a me questionar sobre a formação dos professores e sobre os impactos dessa formação na prática docente e na Educação.

O segundo momento marcante em minha graduação foi à oportunidade de atuar como estagiária do Professor Romero Marinho de Moura que juntamente com a Professora Idjane Oliveira de Santana possibilitaram a apropriação de novos saberes e experiências no campo da pesquisa científica. Posterior a esse momento fui estimulada a desenvolver habilidades específicas ligadas à docência quando atuei como monitora da disciplina Zoologia dos Invertebrados I sob a orientação do Professor Carlos Daniel Pérez, durante esta experiência foi possível desenvolver recursos didáticos e auxiliar os discentes no processo de ensino-aprendizagem, uma experiência que aguçou em mim o desejo de ensinar e de aprender, como nos orientou Paulo Freire em uma de suas cartas aos professores:

Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos (FREIRE, 2001).

Os anos se passaram muitas histórias foram vividas e era um momento de busca pela continuidade de minha vida acadêmica através do ingresso em um Programa de Pós-Graduação. A minha formação de pós-graduação senso estrito foi realizada sob a orientação do Professor Carlos Daniel Pérez com quem pude aprender e crescer profissional e pessoalmente.

No final do segundo ano de mestrado, realizado também na UFPE-CAV me submeti a um concurso público para Professora Substituta da Universidade Federal Rural de Pernambuco e além das experiências positivas relacionadas ao campo do exercício da docência, pude ingressar em grupos de pesquisa que contribuíram para o amadurecimento do meu olhar enquanto pesquisadora, o fortalecimento de minhas raízes e a aproximação com referenciais teóricos que permitiram a construção de novos conhecimentos e alimentaram minhas convicções sobre o projeto de pesquisa que eu vislumbrava desenvolver no Doutorado.

Iniciei minha atuação na Formação Continuada de Professores no ano de 2011 e foi a partir dessa vivência profissional que minha curiosidade sobre o campo de pesquisa foi despertada. Ao interagir com muitos docentes que atuam na Educação Básica de diferentes municípios do Estado de Pernambuco, conhecer seus contextos, desafios e peculiaridades, eu comecei a me questionar sobre o papel da formação continuada para a prática docente.

O início de nossa atuação profissional como Formadora coincidiu com a implementação e criação de algumas políticas no campo da formação docente, um processo que se iniciou com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional(LDB) n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) e, que caminha até os nossos dias por meio de tantas outras leis, portarias e decretos, tais quais citamos o Decreto Nº 6.755, De 29 de Janeiro de 2009 que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica recentemente revogado pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, a Rede Nacional de Formação

Continuada de Professores (BRASIL, 2016), o Plano Nacional de Educação (PNE), anexo à Lei n. 13.005/14 aprovada em 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2016).

Ao conhecer essa base legal que orienta os processos de formação inicial e continuada de Professores surgiu nosso principal questionamento, que se constitui como a espinha dorsal da pesquisa e tese aqui apresentada. Vários outros questionamentos subsidiaram a consolidação da questão central. Qual a articulação entre as políticas de formação continuada, a formação e a prática docente? As necessidades formativas desses docentes são contempladas na formação continuada? De fato, existe uma ressignificação dos saberes apreendidos pelos docentes na formação continuada para criar conexões com a prática? Quais são as possibilidades de contextualização e transformação da prática docente por meio dos novos saberes adquiridos? Quais bases epistemológicas e qual racionalidade orienta a estruturação das políticas de formação continuada?

Foi a partir de tais indagações e por meio das inquietações por elas suscitadas que aprofundou meu interesse pelo estudo das políticas de formação continuada de professores e suas repercussões, influências e contribuições para a ressignificação da prática docente. Nessa perspectiva nossas buscas nos levaram a transitar pelos conceitos de Formação Continuada, Prática Docente, Racionalidade, Professor Reflexivo, Dialogicidade, Complexidade, Hermenêutica, dentre tantos outros, que serão discutidos ao longo desta tese.

As reflexões e discussões realizadas foram subsidiadas pelas contribuições de teóricos que têm se dedicado à análise das questões relacionadas à formação continuada de professores e ao exercício da profissão docente e que, vêm traçando a partir da crítica à racionalidade técnica e instrumental, caminhos para a constituição de uma racionalidade crítica na formação de professores, a exemplo de Carr; Kemmis (1988), Giroux (1986; 1992; 1997), Contreras Domingo (1997; 2002), Nóvoa (1992), Saviani (2009), Santiago; Batista (2011), Marcelo Garcia (1999), Imbernón (2002, 2010), Gatti

(2009), Di Giorgi (2010); Gatti; Barreto; André, (2011), Freire (2001) entre outros que são citados ao longo do texto.

A fogueira, iniciada pelas muitas faíscas alimentadas ao longo dessa trajetória formativa, não se apaga com a constituição dessa tese. Pelo contrário, ela se amplifica. As reflexões que foram tecidas de forma crítica e reflexiva ao longo dos estudos e investigações proporcionadas por essa pesquisa nos revelaram a necessidade de trazer os professores para o cerne das discussões, não apenas como atores da pesquisa, mas como entes fundamentais para a construção de novos olhares sobre a formação continuada docente.

Que a visão e argumentos apresentados nas páginas seguintes, não engrossem grilhões, não engessem práticas e não alimentem olhares unidirecionais. Mas, que sejam um convite a reflexão, que seja uma das veredas possíveis para a compreensão de uma temática tão complexa. Que seja o grito e a voz que ecoa no silêncio e apatia muitas vezes direcionadas a esse campo de investigação, que seja o protesto de uma Professora e pesquisadora contra um conjunto de ações políticas (ou a ausência delas) que usurpa com intencionalidades claras o que é direito docente.

A chama ainda queima!

Introdução: Reconhecendo a dimensão da Caverna

Imagina seres humanos habitando uma espécie de caverna subterrânea, com uma longa entrada acima aberta para a luz e tão larga como a própria caverna.

Platão – O Mito da caverna

A tese hora apresentada foi escrita em meio a pandemia da Covid-19. Doença que tem assolado o mundo e atingido fortemente o nosso país. A pandemia tem deixado marcas nos diferentes setores da sociedade e em especial na Educação. Urgências que já vinham sendo sinalizadas no campo educacional se agigantaram nesse período. Necessidades formativas dos(as) docentes foram evidenciadas e os olhares sobre a formação inicial e continuada docente foram direcionados para encontrar caminhos e lidar com os hiatos formativos historicamente estabelecidos.

É urgente a discussão sobre a formação de professores (as) e o estabelecimento de novas práticas formativas, ainda não sabemos a dimensão e o impacto que a pandemia deixará no contexto educacional mas, sabemos que estamos vivendo um divisor de águas e que a formação continuada de professores precisa ser priorizada e vista com a importância que de fato ela tem para a prática docente.

O campo de pesquisa da Formação de Professores(as) é amplo, múltiplo e complexo. Temos visto de forma crescente o quantitativo de trabalhos que são realizados dentro dessa área, com recortes e olhares distintos. Partindo dessa amplitude e vastidão da área de pesquisa que é imensamente mais “larga que a própria caverna” sentimos a necessidade de apresentar nesse capítulo introdutório os caminhos que nos levaram a escolha do objeto de pesquisa, ao delineamento dos objetivos, as escolhas metodológicas e algumas das reflexões construídas.

O fio condutor da pesquisa está centrado na seguinte pergunta: Quais são as articulações entre as políticas de formação continuada, a formação continuada e a prática docente de Professores(as) de Ciências da Natureza? Guiados por tal questionamento, apresentaremos nessa introdução a contextualização e problematização do objeto de pesquisa, o objetivo da tese, as escolhas metodológicas e os aportes teóricos que a orientam, esclareceremos a metáfora sobre a qual construímos nossas reflexões e anunciaremos a organização dos capítulos que compõem essa tese.

1. A construção de uma Metáfora à luz de uma Alegoria

O fragmento do texto que será apresentado foi retirado do texto *A república*, livro VII, escrito por Platão. Na tão conhecida alegoria da caverna, Platão aborda algumas das questões referentes ao mundo das ideias e ao mundo das sombras. Uma reflexão sobre a *episteme*, o racionalismo. É bem verdade que se mergulharmos nas bases filosóficas e epistemológicas abordadas por Platão teremos muito que discutir, mas nosso objetivo é iniciar uma reflexão sobre a alegoria e metaforicamente relacioná-la com a Formação Continuada de Professores e com os olhares e veredas construídas nesta tese.

Ao ler tal alegoria fomos levados a muitas reflexões e questionamentos. É bem verdade que a alegoria já foi utilizada como metáfora em diversas áreas e com diversos focos distintos. Aqui, pretendemos ao longo dos capítulos apresentados ir tecendo fios conectores entre o campo de pesquisa, dados que emergiram do campo e das análises e os elementos apresentados na alegoria.

A metáfora também pode ser percebida pelo viés de que nesse momento, leitores e leitoras estão entrando em uma caverna, por mim construída, a partir do meu olhar enquanto pesquisadora. Longe de mim tratá-los como marionetes, o exercício é exatamente o oposto. Mas, não posso deixar de alertar que as informações aqui socializadas também se constituem como sombras e projeções, construções de uma verdade que não é absoluta, que não é única, mas que contextualizada política e historicamente pelos atores sociais que a

construíram, que é fruto de um conhecimento sistemático e verdadeiro, porém não absoluto.

Leiam, reflitam e saiam da caverna para ver a caverna, não se deixem cegar pelas certezas, nem pelas incertezas. Construam suas próprias alegorias e metáforas a luz das informações apresentadas, pois será nesse processo de ação-reflexão-ação e dialogicidade que construiremos novos fazeres e contribuiremos com as áreas do conhecimento, em especial com a área da formação continuada de professores.

Sócrates — *Agora imagina a maneira como segue o estado da nossa natureza relativamente à instrução e à ignorância. Imagina homens numa morada subterrânea, em forma de caverna, com uma entrada aberta à luz; esses homens estão aí desde a infância, de pernas e pescoço acorrentadas, de modo que não podem mexer-se nem ver senão o que está diante deles, pois as correntes os impedem de voltar a cabeça; a luz chega-lhes de uma fogueira acesa numa colina que se ergue por detrás deles; entre o fogo e os prisioneiros passa uma estrada ascendente. Imagina que ao longo dessa estrada está construído um pequeno muro, semelhante às divisórias que os apresentadores de marionetes armam diante de si e por cima das quais exibem as suas maravilhas.*

Glauco — *Estou vendo.*

Sócrates — *Imagina agora, ao longo desse pequeno muro, homens que transportam objetos de toda espécie, que o transportam: estatuetas de homens e animais, de pedra, madeira e toda espécie de matéria; naturalmente, entre esses transportadores, uns falam e outros seguem em silêncio.*

Glauco: *Um quadro estranho e estranhos prisioneiros.*

Sócrates — *Assemelham-se a nós. E, para começar, achas que, numa tal condição, eles tenham alguma vez visto, de si mesmos e dos seus companheiros, mais da que as sombras projetadas pelo fogo na parede da caverna que lhes fica defronte?*

Glauco — *Como, se são obrigados a ficar de cabeça imóvel durante toda a vida?*

Sócrates — *E com as coisas que desfilam? Não se passa o mesmo?*

Glauco — *Sem dúvida.*

Sócrates — *Portanto, se pudessem se comunicar uns com os outros, não achas que tomariam por objetos reais as sombras que veriam?*

Glauco — *É bem possível.*

Sócrates — *E se a parede do fundo da prisão provocasse eco, sempre que um dos transportadores falasse, não julgariam ouvir a sombra que passasse diante deles?*

Glauco — *Sim, por Zeus!*

Sócrates — *Dessa forma, tais homens não atribuirão realidade senão às sombras dos objetos fabricados.*

Glauco — *Assim terá de ser.*

Sócrates — *Considera agora o que lhes acontecerá, naturalmente, se forem libertados das suas cadeias e curados da sua ignorância. Que se liberte um desses prisioneiros, que seja ele obrigado a endireitar-se imediatamente, a voltar o pescoço, a caminhar, a erguer os olhos para a luz: ao fazer todos estes movimentos sofrerá, e o deslumbramento impedi-lo-á de distinguir os abjetos de que antes via as sombras. Que achas que responderá se alguém lhe vier dizer que não viu até então senão fantasmas, mas que agora, mais perto da realidade e voltado para objetos mais reais, vê com mais justiça? Se, enfim, mostrando-lhe cada uma das coisas que passam, o obrigar, à força de perguntas, a dizer o que é? Não achas que ficará embaraçada e que as sombras que via outrora lhe parecerão mais verdadeiras do que os objetos que lhe mostram agora?*

Glauco — *Muito mais verdadeiras.*

Sócrates — *E se a força os obrigar a fixar a luz, os seus olhos não ficarão magoados? Não desviará ele a vista para voltar às coisas que pode fitar e não acreditará que estas são realmente mais distintas do que as que se lhe mostram?*

Glauco — *Com toda a certeza.*

Sócrates — *E se o arrancarem à força da sua caverna, o obrigarão a subir a encosta rude e escarpada e não o largarem antes de o terem arrastado até a luz*

do Sol, não sofrerá vivamente e não se queixará de tais violências? E, quando tiver chegado à luz, poderá, com os olhos ofuscados pelo seu brilho, distinguir uma só das coisas que ora denominamos verdadeiras?

Glauco — Não o conseguirá, pelo menos de início.

Sócrates — Terá, creio eu, necessidade de se habituar a ver os objetos da região superior. Começará por distinguir mais facilmente as sombras; em seguida, as imagens dos homens e dos outros objetos que se refletem nas águas; por último, os próprios objetos. Depois disso, poderá, enfrentando a claridade dos astros e da Lua, contemplar mais facilmente, durante a noite, os corpos celestes e o próprio céu, durante o dia, o Sol e a sua luz.

Glauco — Sem dúvida.

Sócrates — Por fim, suponho eu, será o Sol, e não as suas imagens refletidas nas águas ou em qualquer outra coisa, mas o próprio Sol, no seu verdadeiro lugar, que poderá ver e contemplar tal como e.

Glauco — Necessariamente.

Sócrates — Depois disso, poderá concluir, a respeito do Sol, que é ele que faz as estações e os anos, que governa tudo no mundo visível e que, de certa maneira, é a causa de tudo o que ele via com os seus companheiros, na caverna.

Glauco — E evidente que chegará a essa conclusão.

Sócrates — Ora, lembrando-se da sua primeira morada, da sabedoria que aí se professa e daqueles que aí foram seus companheiros de cativo, não achas que se alegrará com a mudança e lamentará os que lá ficaram?

Glauco — Sim, com certeza, Sócrates.

Sócrates — E se então distribuíssem honras e louvares, se tivessem recompensas para aquele que se apercebesse, com o olhar mais vivo, da passagem das sombras, que melhor se recordasse das que costumavam chegar em primeiro ou em último lugar, ou virem juntas, e que por isso era o mais hábil em adivinhar a sua aparição, e que provocasse a inveja daqueles que, entre os prisioneiros, são venerados e poderosos? Ou então, como o herói de Homero,

não preferirá mil vezes ser um simples criado de charrua, a serviço de um pobre lavrador, e sofrer tudo no mundo, a voltar às antigas ilusões e viver como vivia?

Glauco — *Sou da tua opinião. Preferirá sofrer tudo a ter de viver dessa maneira.*

Sócrates — *Imagina ainda que esse homem volta à caverna e vai sentar-se no seu antigo lugar: não ficará com os olhos cegos pelas trevas ao se afastar bruscamente da luz do Sol?*

Glauco — *Por certo que sim.*

Sócrates — *E se tiver de entrar de novo em competição com os prisioneiros que não se libertaram de suas correntes, para julgar essas sombras, estando ainda sua vista confusa e antes que os seus olhos se tenham recomposto, pois habituar-se à escuridão exigirá um tempo bastante longo, não fará que os outros se riam à sua custa e digam que, tendo ido lá acima, voltou com a vista estragada, pelo que não vale a pena tentar subir até lá? E se a alguém tentar libertar e conduzir para o alto, esse alguém não o mataria, se pudesse fazê-lo?*

Glauco — *Sem nenhuma dúvida.*

Sócrates — *Agora, meu caro Glauco, é preciso aplicar, ponto por ponto, esta imagem ao que dissemos atrás e comparar o mundo que nos cerca com a vida da prisão na caverna, e a luz do fogo que a ilumina com a força do Sol. Quanto à subida à região superior e à contemplação dos seus objetos, se a considerares como a ascensão da alma para a mansão inteligível, não te enganarás quanto à minha ideia, visto que também tu desejas conhecê-la. Só Deus sabe se ela é verdadeira. Quanto a mim, a minha opinião é esta: no mundo inteligível, a ideia do bem é a última a ser apreendida, e com dificuldade, mas não se pode apreendê-la sem concluir que ela é a causa de tudo o que de reto e belo existe em todas as coisas; no mundo visível, ela engendrou a luz e o soberano da luz; no mundo inteligível, é ela que é soberana e dispensa a verdade e a inteligência; e é preciso vê-la para se comportar com sabedoria na vida particular e na vida pública.*

Glauco — *Concordo com a tua opinião, até onde posso compreendê-la.*

2. Contextualização e Problematização do objeto da pesquisa

O processo de formação docente há muito vem estado no centro das discussões científicas nos mais diversos âmbitos acadêmicos e nas mais diversas instâncias e instituições (LIMA, 2021).

Segundo André (2011) até o final dos anos 1990, o tema da formação docente esteve muito vinculado ao campo de estudos da Didática. Ao fazer uma análise da produção científica de 20 Encontros de Didática e Prática de Ensino, Oliveira (2000 *apud* André, 2011) constatou que as temáticas do evento estavam sendo cada vez mais dominadas por questões relacionadas à formação de professores.

Na tese ora apresentada, nos propusemos a articular aspectos Políticos da Formação Continuada com a Prática Docente, pois ao nosso ver um aspecto caminha de mãos dadas com o outro.

Quando observamos a legislação brasileira, no tocante a formação de professores da educação básica encontramos alguns documentos, pareceres, decretos, resoluções, leis e outros instrumentos através dos quais é possível perceber com clareza a priorização, ao menos a nível documental, de ações que fomentem melhorias diretamente ligadas ao exercício docente.

Dentro desse universo documental destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 (LDB) (BRASIL, 1996), a Resolução nº 03/97, do Conselho Nacional de Educação, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (BRASIL, 2004), a Portaria n.º 1179 por meio da qual o MEC definiu como política para Educação Infantil e Ensino Fundamental a instituição do Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, o Decreto Nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009 que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica recentemente revogado pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (BRASIL, 2016), o Plano Nacional de Educação (PNE), anexo à Lei n. 13.005/14 aprovada em 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 e as Diretrizes

Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2016).

A justificativa para o desenvolvimento deste trabalho, parte do princípio de que muito se tem discutido sobre os programas de formação, mas pouco se sabe a respeito da efetividade dos mesmos e suas contribuições diretas para o aperfeiçoamento da prática docente. Quando voltamos nosso olhar de modo mais específico para a Formação Continuada do Professor de Ciências Naturais e Biologia, percebemos a grande lacuna que existe entre as proposições e a prática pedagógica. Tal efeito se dá muitas vezes pela ausência de trabalhos de pesquisa que convidem o professor em formação para o centro das discussões dando aos mesmos, voz e vez para analisar criticamente os programas aos quais são submetidos e para que também possam ressaltar as contribuições agregadas à sua prática por influência desse processo formativo.

O direcionamento de nosso foco para os Professores de Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) se justifica pelo fato de que de acordo com Greca (2002) a área de Ensino de Ciências no Brasil tem crescido muito nos últimos anos. Isso pode ser constatado, dentre outras coisas, pela existência de vários encontros, congressos e simpósios específicos da área, pelo grande número de dissertações e teses defendidas com esta temática pelos diversos cursos de pós-graduação e pela existência de várias revistas especializadas de circulação nacional, algumas delas de recente surgimento.

Somando a esse aspecto, temos o fato de que a formação inicial dos docentes da área de Ciências da Natureza ainda apresenta fragilidades e alimenta algumas lacunas formativas que por sua vez são deixadas a cargo de resolução/preenchimento pela formação continuada. Além do fato de que muitos docentes ministram as disciplinas sem ter formação inicial específica e por isso visualizam a formação continuada com um espaço para suprir essas demandas, abordaremos esses aspectos em um capítulo desta tese.

Como foi afirmado inicialmente, o campo da formação de professores é muito vasto, por isso, para conseguir delimitar bem o caminho a ser trilhado nessa pesquisa, foi necessário um exercício de muita reflexão, pesquisa, análise e levantamentos que nos auxiliassem no processo de escolha do recorte.

Uma vez realizada essa trajetória foi possível estruturar um campo de investigação e articulação dos focos temáticos. Tal estruturação nos revelou a grande questão problematizadora que orientou toda a estruturação desta pesquisa:

- *Qual a articulação existente entre as políticas de formação continuada, a formação continuada e a prática docente de Professores de Ciências da Natureza (Biologia, Química e Física) que atuam no Ensino Médio ofertado pela Rede Pública Estadual de Pernambuco?*

Para tecer reflexões à luz dessa pergunta norteadora, foi necessário estabelecer outros olhares e questionamentos, tais como:

- *Quais são as racionalidades e bases epistemológicas que fundamentam as políticas de formação continuada no Brasil?*
- *A Formação Continuada de Professores de Biologia, Física e Química contempla as necessidades formativas desses docentes?*
- *Quais são as possibilidades de contextualização e transformação da prática docente por meio dos novos saberes adquiridos na formação continuada?*

A estruturação de tais questionamentos foram fundamentais para a constituição dos vieses e olhares desenvolvidos nessa tese. Foram por meio de tais questões que as tramas foram sendo construídas e a grande teia do conhecimento se revelou. Levando em consideração as reflexões que culminaram com o surgimento de tais questionamentos, elegemos como pressuposto a seguinte afirmação:

- *As bases epistemológicas e racionalidades que norteiam as políticas públicas de formação docente se materializam na formação continuada e contribuem para o fortalecimento do distanciamento entre aquilo que se discute na formação continuada e o que é vivenciado pelo docente no contexto da sala de aula.*

3. Dos objetivos da pesquisa e as escolhas da base Metodológica

O objetivo central desta pesquisa foi investigar as contribuições das Políticas Públicas de Formação Continuada e da Formação Continuada para a prática docente dos Professores de Biologia, Física e Química que atuam no Ensino Médio ofertado pela Rede Estadual de Pernambuco.

Para alcançar o objetivo supracitado, foram delineados três objetivos específicos:

- Identificar as racionalidades e bases epistemológicas que norteiam a Política Nacional de Formação de Professores e suas implicações no processo de formação continuada vivenciado pelos Professores de Biologia, Física e Química que atuam no Ensino Médio ofertado pela Rede Estadual de Educação de Pernambuco;
- Analisar as concepções dos Professores sobre a Formação Continuada;
- Compreender as percepções dos professores sobre a relevância da formação continuada vivenciada e suas contribuições para a ressignificação da prática docente.

Para obtenção dos dados, optamos por utilizar a Metodologia Interativa, proposta por Oliveira (2016), pois segundo a autora supracitada, esta metodologia, se aplica as mais diversas áreas do conhecimento e pode ser trabalhada com os mais diferentes temas de pesquisa.

Ainda segundo a referida autora, a Metodologia Interativa se constitui como um processo hermenêutico-dialético que facilita o entendimento e a interpretação da fala e dos depoimentos dos atores sociais em seu contexto, bem como auxilia a análise de conceitos em textos, livros e documentos, possibilitando uma construção que vai em direção a uma visão sistêmica da temática em estudo. Além desses aspectos, os aportes teóricos que a orientam, Hermenêutica (GADAMER, 2007), Dialogicidade (FREIRE, 1987, 2004), Visão Sistêmica (VASCONCELOS, 2002), Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) e o Pensamento Complexo (MORIN, 2008), Método Hermenêutico – Dialético (MINAYO, 2004), dialogam com a natureza da pesquisa.

4. Da organização dos capítulos

O presente trabalho de tese está estruturado em uma breve apresentação, introdução, sete capítulos e as considerações finais.

A apresentação do texto, nomeada *Exórdio de uma Fogueira*, foi estruturada em um tom de narrativa e personalidade, onde foram apresentados brevemente, alguns aspectos da trajetória formativa da autora da pesquisa, os marcos eleitos para compor essa apresentação dialogam diretamente com a escolha do objeto de pesquisa, e por isso foram evidenciados.

Em seguida foi apresentada a introdução, nomeada: *Reconhecendo a dimensão da Caverna*. Nesse tópico foram contemplados de forma abrangente, a fim de localizar o leitor, aspectos relacionados a explicação da construção de uma metáfora a luz da alegoria da caverna de Platão; foi apresentada uma breve contextualização e problematização do objeto da pesquisa, a delimitação dos objetivos e as motivações para a escolha das bases metodológicas e a organização dos capítulos que será apresentada adiante.

No primeiro capítulo, nomeado: *Análise de Tendência: Trilhando o caminho das pedras em busca da identificação dos focos temáticos*, abordamos os resultados obtidos por meio de uma pesquisa prévia com foco na análise de tendências e identificação dos focos temáticos. No segundo capítulo, nomeado: *A Formação Continuada Docente Institucionalizada: Perspectivas, sombras e projeções das Políticas e Legislações Nacionais e Estaduais* apresentamos os ordenamentos legais que orientam a formação de continuada de professores a nível nacional e estadual.

No terceiro capítulo, nomeado: *Perfil dos Professores que atuam no Ensino Médio no Brasil e em Pernambuco*, apresentamos informações obtidas por meio de consultas as Censo Escolar da Educação Básica, nas sinopses estatísticas e nos relatórios técnicos emitidos pelo Inep – MEC.

Na sequência, apresentamos o quarto capítulo nomeado: *Entre Cavernas, Obstáculos e Horizontes: Um breve resgate sobre as concepções de Formação Continuada de Professores no Brasil*, no qual apresentamos aspectos históricos,

políticos e sociais que auxiliam o processo de compreensão conceitual do que vem a ser a formação continuada docente e como tais compreensões indicam racionalidades e sinalizam as bases epistemológicas que orientam a construção dos modelos formativos.

No quinto capítulo nomeado: *Desenho Metodológico: A escalada de uma barreira íngreme*, apresentamos os fundamentos da pesquisa qualitativa, realizamos a descrição do campo de pesquisa, critérios eleitos para a escolha dos atores sociais envolvidos, perfil dos atores sociais, etapas da pesquisa, instrumentos e técnicas recrutados para obtenção e análise de dados, e a justificativa para a escolha da Metodologia Interativa (MI) bem como das bases que a orientam.

No capítulo seis, nomeado: *Metodologia Interativa: Compreendendo as bases teóricas para estabelecer distinção entre objetos e sombras*, apresentamos a Metodologia Interativa e contextualizamos os aportes teóricos que a orientam.

No capítulo sete, nomeado: *Análise dos dados obtidos - O acender das luzes: Concebendo percepções, compreendendo contextos e articulando categorias* apresentamos com base nos resultados obtidos, nos referenciais teóricos eleitos e nas categorias teóricas e empíricas que emergiram das análises, uma reflexão sobre a necessidade de contemplar dimensões formativas comprometidas com uma formação continuada docente pautada na criticidade, reflexividade, dialogicidade, complexidade e autonomia docente, na valorização dos diferentes contextos educacionais, nas necessidades e demandas formativas sinalizadas pelos docentes, na formação orientada e articulada com a prática e a ressignificação da prática docente.

Nas considerações finais – *Ditos, não-ditos e a amplificação de ecos*, apresentamos e discutimos alguns elementos frente aos resultados e discussões explicitados, que indicam possibilidades e caminhos para a construção ou a reconstrução da compreensão da importância da formação continuada para a prática docente e que, além das discussões realizadas no universo acadêmico contemplam o professor da educação básica, e permitem a inserção dos

mesmos, nos movimentos e transformações necessárias ao processo de formação de professores e à educação.

Capítulo 1

Análise de Tendência: Trilhando o caminho das pedras em busca da identificação dos focos temáticos

Imagina que ao longo dessa estrada está construído um pequeno muro

Platão – O mito da caverna

Ao iniciarmos uma pesquisa se faz necessário a delimitação do campo e os possíveis recortes que serão eleitos. Tal escolha é influenciada pelo desejo do pesquisador(a) mas também por outras questões, dentre elas a relevância dos questionamentos para o campo de pesquisa, as possíveis contribuições e para o nível de doutorado também se soma a essas outras questões a busca pelo ineditismo.

Buscando alcançar atender as questões supracitadas, realizamos um estudo exploratório, ao qual denominamos “análise de tendência”. O objetivo desse levantamento foi identificar por meio da consulta de periódicos e eventos relevantes da área, a presença de possíveis lacunas no campo de pesquisa e assim estruturar o nosso problema de pesquisa e recortes.

Partindo das informações obtidas nessa fase exploratória, na proposta de pesquisa delineada tivemos como objeto central de investigação a Política Nacional de Formação de Profissionais do Educação Básica e suas implicações para a formação continuada e a prática docente.

A luz desse e de outros ordenamentos legais fomos movidos a nos questionar, por exemplo, a respeito de como essa formação continuada se materializa na prática docente. As necessidades formativas desses docentes eram contempladas? Havia um estímulo a resignificação dos saberes apreendidos pelos docentes? Havia possibilidades de contextualização e transformação da prática pedagógica por meio dos novos saberes adquiridos na formação continuada?

Nessa investigação nos propusemos a articular aspectos Políticos da Formação Continuada com a Prática Docente, pois a nosso ver um aspecto caminha de mãos dadas com o outro.

Apresentaremos agora alguns dos dados obtidos por meio da análise de tendências.

1.1. Eleição dos eventos e periódicos

Neste levantamento inicial investigamos por meio de artigos publicados em anais de eventos e periódicos da área de Ensino de Ciências como o tema da Formação Continuada de Professores de Ciências, as Políticas de Formação e a Prática Docente vêm sendo abordadas nas pesquisas em um recorte temporal de 10(dez) anos.

Esclarecemos que nosso objetivo foi detectar a presença da articulação entre os três focos temáticos (Política, Formação e Prática Docente) e não a investigação de cada um deles em separado. Tal levantamento nos deu suporte para contextualizar nossa proposta de pesquisa e reiterar a relevância e contribuições que nossa tese tinha a oferecer tanto para a área de Ensino das Ciências quanto para a Formação de Professores

Para a escolha das revistas analisadas utilizamos o Sistema de Avaliação e Qualificação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, o *Qualis*, selecionando periódicos da área com níveis de avaliação A ou B nacionais ou internacionais. Para a escolha do evento levamos em consideração a qualidade, relevância e importância do mesmo para a área

em questão. Destacamos abaixo o evento e os periódicos eleitos para a pesquisa e os levantamentos iniciais:

- **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC)**

O Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC) é um evento bienal promovido pela Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC). O Evento tem como objetivo reunir e favorecer a interação entre os pesquisadores das áreas de Ensino de Física, Química, Biologia, Geociências, Ambiente, Saúde e áreas afins, com a finalidade de discutir trabalhos de pesquisa recentes e tratar de temas de interesse da comunidade de educadores em ciências.

Dentre as atividades programadas destacam-se: conferências, mesas redondas, sessões de apresentação de trabalhos (no formato de sessões de Comunicações Individuais e Comunicações Coordenadas) além de Debates e Encontros de Sociedades Científicas. O público-alvo do ENPEC é formado por interessados na pesquisa em Educação em Ciências Naturais, da Saúde e do Ambiente, incluindo professores-pesquisadores da Educação Básica e Superior, estudantes de graduação e pós-graduação, formadores de professores e pesquisadores. (Fonte: <http://www.xenpec.com.br/pt/index.php>)

- **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (RBPEC)**

A Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (RBPEC) é uma publicação da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC) e tem como objetivo disseminar resultados e reflexões advindos de investigações acadêmicas conduzidas na área de Educação em Ciências, com ética e eficiência, de forma a contribuir para a consolidação da área, para a formação de pesquisadores, e para a produção de conhecimentos em Educação em Ciências, que fundamentem o desenvolvimento de ações educativas responsáveis e comprometidas com a melhoria da educação científica e com o bem estar social. Atualmente, ela está classificada como A2 no QUALIS CAPES das áreas de Educação e Ensino. (Fonte: <https://seer.ufmg.br/index.php/rbpec>)

- **Revista Ciência & Educação (RC&E)**

A Revista Ciência & Educação tem como missão publicar artigos científicos sobre resultados de pesquisas empíricas ou teóricas e ensaios originais sobre temas relacionados à Educação Científica. Entende-se por pesquisa em Educação Científica as investigações que gerem conhecimentos, por exemplo, sobre o ensino e a aprendizagem de Ciências, Física, Química, Biologia, Geociências, Educação Ambiental, Matemática e áreas afins.

A revista tem, ainda, como responsabilidade disseminar a pesquisadores, professores e alunos dos diversos níveis de ensino, bem como aos interessados em geral, a produção nacional e internacional nesta área de pesquisa. Criada e editada desde 1995, sob a responsabilidade de Conselho Editorial pertencente ao Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência da UNESP, Ciência & Educação passou a ser importante veículo nacional na área de Educação em Ciências e Matemática. A participação, em seus Conselhos Consultivos e de Avaliadores, de importantes pesquisadores de várias instituições nacionais e internacionais proporcionou ao periódico atingir a classificação como periódico nacional nível A no sistema Qualis de avaliação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior). (Fonte: <http://www.unesp.br/prope/revcientifica/CienciaEducacao/Historico.php>)

- **Revista Enseñanza de las Ciencias (RELC)**

Enseñanza de las Ciencias es una revista dirigida a profesores e investigadores del campo de la didáctica de las ciencias y de las matemáticas. Acepta trabajos con rigor metodológico y fundamentación científica que supongan una contribución al progreso del conocimiento en esas áreas. Se publica en papel desde el año 1983, se abrió la edición electrónica el año 2010 y es a partir del 2015 que la revista se publica exclusivamente en formato digital y en abierto, de forma que los contenidos se pueden leer y descargar sin restricciones. (Fonte: <http://ensciencias.uab.es/>)

Analisando os dados coletados no *Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC)* (Quadro 1) percebemos que o aumento no número de trabalhos aceitos é crescente ao longo dos anos.

Quadro 1

Síntese dos dados obtidos com base na análise das atas das quatro edições do ENPEC

	V ENPEC	VIII ENPEC	IX ENPEC	X ENPEC	Total
Trabalhos aceitos para apresentação	677	1.686	1526	1768	5657
Eixo					
Formação de Professores	141	385	60	282	868

Fonte: autora desta pesquisa

Também é crescente o número de trabalhos aceitos no eixo de formação de Professores. Conforme pesquisas anteriormente realizadas o somatório do quantitativo de trabalhos apresentados com o foco temático “Formação de Professores” nas cinco primeiras edições do evento (Quadro.2) é muito inferior ao total de trabalhos aprovados nas quatro edições analisadas, como pode ser constatado no quadro acima.

Quadro 2

Número de Trabalhos por ENPEC e por Foco Temático

FOCO TEMÁTICO	I ENPEC		II ENPEC		III ENPEC		IV ENPEC		V ENPEC		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Conteúdo – Método	8	12,9	6	10,3	14	11,2	41	22,4	78	22,2	147	18,8
Formação de Conceitos	21	33,9	2	3,4	25	20,0	40	21,9	40	11,4	128	16,4
Formação de Professores	8	12,9	7	12,1	25	20,0	30	16,4	46	13,1	116	14,9
Recursos Didáticos	6	9,7	9	15,5	20	16,0	23	12,6	45	12,8	103	13,2
Currículos e Programas	12	19,4	8	13,8	14	11,2	16	8,7	34	9,7	84	10,8
Características dos alunos	1	1,6	8	13,8	5	4,0	9	4,9	22	6,3	45	5,8
Características do professor			4	6,9	10	8,0	5	2,7	22	6,3	41	5,3
História da Ciência	3	4,8	1	1,7	6	4,8	4	2,2	15	4,3	29	3,7
Filosofia da Ciência	2	3,2	5	8,6			6	3,3	14	4,0	27	3,5

Org. da Inst./Programa de ensino não escolar			2	3,4	4	3,2	2	1,1	10	2,8	18	2,3
Outro – Pesquisa sobre a produção acadêmica			3	5,2	1	0,8	3	1,6	9	2,6	16	2,1
Outro- Modelos Mentais	1	1,6	3	5,2	1	0,8	2	1,1	6	1,7	13	1,7
Outros									7	2,0	7	0,9
História do Ensino de Ciências							2	1,1	2	0,6	4	0,5
Organização da Escola									2	0,6	2	0,3
Total	62		58		125		183		352		780	100

Fonte: DELIZOICOV et.al, 2007

Podemos atribuir tal fato a consolidação das pesquisas em Formação de Professores iniciadas alguns anos antes. Garcia (1999) aponta cinco indicadores que poderiam atestar a constituição do campo de formação de professores como campo de pesquisa: objeto próprio, metodologia específica, uma comunidade de cientistas que define um código de comunicação próprio, integração dos protagonistas na pesquisa e a consideração da formação de professores como um elemento fundamental na qualidade da ação educativa, por parte dos administradores, políticos e pesquisadores.

André (1999) realizou um exame das dissertações e teses defendidas no período de 90-96 e constatou que a produção discente quase dobrou nesse período, passando de 460, em 1990 para 834, em 1996. Segundo a respectiva autora, o número de trabalhos sobre formação de professores, porém, não acompanhou esse crescimento; embora tenha aumentado de 28 para 60, nesse mesmo período, manteve uma proporção estável de 5% a 7% sobre o total da produção discente. Dos 284 trabalhos sobre formação do professor, produzidos de 1990 a 1996, um total de 216 (76%) tratam do tema da formação inicial, 42 (14,8%) abordam o tema da formação continuada e 26 (9,2%), focalizam o tema da identidade e da profissionalização docente.

Os artigos analisados pela referida autora foram localizados nos seguintes periódicos: *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, com um total de

24 (21%), seguido por *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, com 19 artigos (16,5%), *Tecnologia Educacional*, com 16 (14%), *Revista da Faculdade de Educação da USP*, com 12 (10,5%), *Teoria e Educação*, com 10 (8,5%), *Cadernos Cedes*, com 9 (8%), *Educação e Realidade*, com 8 (7%), *Educação & Sociedade*, com 7 (6%), *Em Aberto*, com 7 (6%) e *Revista Brasileira de Educação*, com 3 artigos (2,5%).

Nessa perspectiva, a autora ressalta que os estudos sobre formação continuada analisavam propostas de governo ou de Secretarias de Educação (43%), programas ou cursos de formação (21%), processos de formação em serviço (21%) e questões da prática pedagógica (14%). Embora o número de estudos sobre formação continuada fosse relativamente pequeno, abrangendo 14,8% do total de trabalhos sobre formação docente, os aspectos focalizados eram bastante variados, incluindo diferentes níveis de ensino (infantil, fundamental, adultos), contextos diversos (rural, noturno, a distância, especial), meios e materiais diversificados (rádio, televisão, textos pedagógicos, módulos, informática), revelando dimensões bastante ricas e significativas dessa modalidade de formação (ANDRÉ, 1999).

Nesse mesmo trabalho Marli André analisou um total de 70 trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da Anped, no período 1992-98. E constatou que os principais temas abordados nesses textos foram: formação inicial, com um total de 29 textos (41%), formação continuada, com 15 textos (22%), identidade e profissionalização docente, com 12 textos (17%), prática pedagógica, com 10 textos (14%) e revisão de literatura, com 4 textos (6%). Em seu trabalho a autora pode concluir que embora os artigos de periódicos enfatizem a necessidade de articulação entre teoria e prática, tomando o trabalho pedagógico como núcleo fundamental desse processo, a análise das pesquisas evidenciou um tratamento isolado das disciplinas específicas e pedagógicas, dos cursos de formação e da práxis, da formação inicial e da continuada. Ela afirma que as diversas fontes analisadas mostraram um excesso de discurso sobre o tema da formação docente e uma escassez de dados empíricos para referenciar práticas e políticas educacionais (ANDRÉ, 1999).

Segundo Morita (2012) entre os anos de 2000 e 2009 houve um aumento expressivo no volume dos estudos sobre formação continuada e formação continuada de Professores de Ciências, pois, em 2000, foram concluídos 210 trabalhos contra 880, em 2009. Com base nesses dados a autora construiu um gráfico ilustrativo (Fig.2). A autora realizou essa pesquisa no banco de teses da CAPES.

Figura 2

Gráfico construído com base nos dados obtidos no Portal da CAPES entre 2000 e 2009



Fonte: MORITA, 2012

Ao ler o gráfico podemos perceber que há um crescimento expressivo e constante de pesquisas em todos os níveis de formação (mestrado, doutorado, profissionalizante). A referida autora separou os trabalhos de acordo com os temas específicos que foram analisados, criando assim dez categorias temáticas que podem ser observadas na tabela (Fig.3) elaborada pela autora a qual reproduzimos, na íntegra, abaixo.

Figura 3

Categorias temáticas criadas pela autora para organizar os trabalhos localizados durante a pesquisa

Temas	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	total
intervenções formativas	0	0	1	1	4	0	0	3	1	1	11
aspectos da ciência	1	0	0	0	0	0	0	4	3	5	13
aspectos da docência	5	3	2	5	3	2	10	11	8	4	53
aspectos políticos	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	3
levantamento de perfil	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2
pesquisa	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	3
prática	1	3	2	4	3	4	1	1	14	5	37
recursos didáticos	2	2	1	1	1	2	1	1	2	4	17
representações	0	0	0	0	0	0	1	2	1		4
temas específicos	4	1	2	1	3	4	3		3	9	30
total	14	9	9	12	15	12	17	22	33	30	173

Fonte: MORITA, 2012

Ao analisarmos a tabela acima percebemos que trabalhos de pesquisa envolvendo aspectos políticos da formação continuada são poucos (3) já os trabalhos envolvendo a prática pedagógica aparecem em um quantitativo maior (37), entretanto nos resultados obtidos pela autora não identificamos a presença de trabalhos que atrelem aspectos políticos à prática pedagógica nem o contrário.

Nas atas dos anais do ENPEC embora tenha sido localizado um vasto quantitativo de trabalhos (868) não foram localizados no universo de análise, trabalhos que articulassem os três focos temáticos.

Realizamos um levantamento, a luz dos mesmos critérios utilizados para a pesquisa em eventos, em três periódicos (dois nacionais e um internacional) conforme explicitamos na metodologia. Os dados obtidos não foram muito diferentes dos discutidos anteriormente (Quadro 3).

Quadro 3

Síntese dos dados obtidos com base no levantamento em Periódicos.

Revistas	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Total
RBEPEC	11	12	18	20	22	30	30	29	34	30	22	258
RC&E	23	28	39	39	45	60	60	60	60	62	47	523
RELC	_____	_____	_____	_____	20	31	37	39	62	35	29	253

Fonte: Autora desta pesquisa

Foram analisados dez números da *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (RBPEC)* e da *Revista Ciência & Educação (RC&E)*. Cada edição analisada constava de três ou quatro volumes o que totalizou 781 artigos. Na Revista Internacional *Enseñanza de las Ciencias* foram analisados seis números sendo um deles com dois e os demais com três volumes o que totalizou 253 artigos (Quadro 4). Somando os três periódicos, foram levantados 1.034 artigos.

Nesse universo foi realizada a eleição dos artigos de interesse seguindo os mesmos critérios de análise utilizados durante a pesquisa nas atas do evento, citado anteriormente. Ao final das análises foram localizados 22 artigos nas revistas nacionais e 8 na internacional que tinham relação direta com o tema da Formação Continuada, entretanto em nenhum deles foi possível detectar a articulação entre os três focos temáticos.

Quadro 4

Quantitativo de artigos localizados nos periódicos Nacionais e Internacionais

Revistas	Total de Anos/Volumes	Total Geral de Artigos	Total de Artigos com foco na Formação Continuada
RBEPEC	10/30	258	8
RC&E	10/37	523	14
RELC	06/18	253	8

Fonte: Autora desta pesquisa

Os dados apresentados apontam que embora haja um crescimento nas pesquisas e na produção científica no tocante a Formação Continuada, ainda percebemos sua abordagem fragmentada. Alguns trabalhos focam as questões conceituais do termo, outros abordam a perspectiva da formação continuada pelo viés dos programas instituídos, mas ainda não há um enfoque articulador entre as políticas de Formação Continuada e a materialização dessa Formação.

Percebemos em alguns eventos um foco sobre as práticas docentes, inclusive muitas vezes são criados eixos específicos para a alocação de tais pesquisas. Mas sentimos necessidade de articular e discutir tais questões de modo atrelado a Formação Continuada Docente.

Acreditamos que os três focos devem caminhar juntos e que não podemos compreendê-los e ressignificá-los de modo desarticulado. Já sentíamos a necessidade de realizar uma pesquisa que articulasse os três focos e após o levantamento dos dados que hora apresentamos reforçamos essa convicção.

Assim delineamos nossa questão de pesquisa em torno do seguinte questionamento: Quais as contribuições da Formação Continuada orientada pela Política Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica vivenciada no âmbito da Rede Estadual de Pernambuco para a Prática dos Professores que atuam no Ensino Médio e lecionam as disciplinas de Biologia, Física e Química

Capítulo 2

A Formação Continuada Docente Institucionalizada: Perspectivas, sombras e projeções das Políticas e Legislações Nacionais e Estaduais

[...] *Dessa forma, tais homens não atribuirão realidade
senão às sombras dos objetos fabricados...*

Platão – O mito da Caverna

No capítulo ora apresentado objetivamos fazer um recorte das principais políticas que de alguma forma contemplam a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, faremos um aprofundamento teórico, apresentando as informações articuladas aos contextos políticos, históricos e econômicos. Saliemos que embora a abordagem seja ampla, construímos um olhar sobre os instrumentos normativos, políticas e legislações e os apresentaremos em ordem cronológica, porém, nos dedicaremos em especial a Política Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica.

Quando observamos a legislação brasileira, no tocante a formação de professores da educação básica encontramos alguns documentos, pareceres, decretos, resoluções, leis e outros instrumentos através dos quais é possível perceber com clareza a priorização, ao menos a nível documental, de ações que fomentem melhorias diretamente ligadas ao exercício docente.

É evidente que, em nível nacional, embora exista uma gama de legislações concernentes a formação continuada, ela não tem sido estruturada enquanto política pública e esse aspecto influencia diretamente a tomada de

decisões tanto a nível estadual quanto municipal, visto que estas ações são reflexo dos pensamentos e revezes dos governos (DOURADO, 2016).

No que diz respeito a continuidade das políticas educacionais Saviani (2008, p.11) destaca que um dos fatores limitantes são estabelecidos pela sequência de intermináveis reformas, geradas por cada representante político, para explicar tal situação ele denominou as metáforas do ziguezague ou do pêndulo:

A metáfora do ziguezague indica o sentido tortuoso, sinuoso das variações e alterações sucessivas observadas nas reformas; o movimento pendular mostra o vai-e-vem de dois temas que se alternam sequencialmente nas medidas reformadoras da estrutura educacional. [...] No plano federal, o regime republicano expressou a tensão na política educacional, oscilando entre a centralização (oficialização) e descentralização (desoficialização).

De acordo com Reis; André e Passos (2020, p. 36) uma crítica pertinente e corrente sobre as políticas educacionais desenvolvidas no Brasil diz respeito às suas descontinuidades, sempre à mercê das disposições dos grupos políticos, configurando um movimento muito caro para nós brasileiros.

Os cenários políticos estabelecidos em nosso país caminham para a usurpação de “[...]direitos anteriormente conquistados, principalmente no que diz respeito à formação de professores, e, em decorrência disso, os programas de formação continuada passam a não fazer sentido, sendo, dessa forma, suspensos e/ou extintos [...]” (OLIVEIRA; SOUZA; PERUCCI, 2018, p.69).

2.1 O Conceito de Política e a Abordagem do Ciclo de Políticas (Policy Cycle Approach)

Segundo Gapi (2002, p. 2) há características do conceito de “política” que podem ser explicitadas a partir de três elementos:

1. uma teia de decisões e ações que alocam (implementam) valores;
2. uma instância que, uma vez articulada, vai conformando o contexto no qual uma sucessão de decisões futuras serão tomadas;
3. algo que envolve uma teia de decisões ou o desenvolvimento de ações no tempo, mais do que uma decisão única localizada no tempo

Para Jenkins (1978, p. 15) as políticas podem ser vistas como um “conjunto de decisões interrelacionadas, concernindo à seleção de metas e aos meios para alcançá-las, dentro de uma situação especificada”.

Höfling (2001, p. 31) destaca que, “Políticas públicas são aqui entendidas como o ‘Estado em ação’ (HÖFLING apud GOBERT, MULLER, 1987); é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade”.

Azevedo (2004, p. 05), compreende as políticas públicas como sendo aquelas que “[...] representam a materialidade da intervenção do Estado, ou o Estado em Ação”; e em um plano mais concreto, “implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que tem nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente”.

Ham e Hill (1993, p. 13) apud Gapi (2020, p. 2) analisam as “implicações do fato de que a política envolve antes um curso de ação ou uma teia de decisões que uma decisão”, destacando aspectos como:

1. “há uma rede de decisões de considerável complexidade;
2. há uma série de decisões que, tomadas em seu conjunto, encerram mais ou menos o que é a política;
3. políticas mudam com o passar do tempo e, em consequência, o término de uma política é uma tarefa difícil;
4. o estudo de políticas deve deter-se, também, no exame de não-decisões”. Os autores colocam, ainda, que o estudo de não-decisões tem adquirido importância crescente nos últimos anos.

Para Hofling (2001, p. 38), “O processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo”. Salientamos que “Toda política pública está baseada em uma concepção de Estado, de homem, de sociedade, de mundo” (MENDES, 2013, p. 11).

A abordagem do ciclo de políticas é um método utilizado para a pesquisa de políticas educacionais que foi formulado por Stephen J. Ball e seus colaboradores. Segundo MAINARDES (2006, p. 49),

A abordagem do “ciclo de políticas”, que adota uma orientação pós-moderna, baseia-se nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais. Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais.

Ball e Bowe propuseram um ciclo de políticas contínuo, constituído por três contextos principais: *o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática*. Embora o nosso objetivo nessa pesquisa não seja realizar uma análise profunda de todas as políticas relacionadas a formação continuada docente, consideramos importante explicitar alguns aspectos relacionados ao ciclo de políticas pois eles trarão luz as nossas reflexões.

Destacamos os contextos propostos por Ball e Bowe pois consideramos que há relação direta entre os focos temáticos eleitos para essa pesquisa, principalmente no que diz respeito a articulação entre as políticas e a prática.

Segundo Mainardes (2006, p. 51) o primeiro contexto é o contexto de influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. Ainda segundo o autor supracitado, o World Bank, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a UNESCO e o Fundo Monetário Internacional (FMI) podem ser considerados agências que exercem influência sobre o processo de criação de políticas nacionais (p. 52).

O contexto da influência tem relação com o contexto da produção de texto.

Ao passo que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso. (MAINARDES, 2006, p.52)

Para Ball e Bowe (Bowe et al., 1992), o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz seus efeitos e consequências que podem por sua vez representar mudanças e

transformações significativas na política original. Para os autores supracitados, o ponto chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas”:

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (BOWE et al., 1992, p. 22)

Segundo Freitas (2012, p. 211),

Os embates históricos e a luta de ideias no campo da formação de professores fazem parte não apenas dos estudos e investigações acadêmicas, mas, principalmente, da luta político-ideológica, que perpassa as concepções - de sociedade, educação e escola quando tratamos da formação dos profissionais da educação – magistério e funcionários de apoio escolar – e do futuro que queremos para o nosso país (FREITAS, 2012, p.211).

A conjuntura política, social e econômica do país e do mundo repercute diretamente na existência e na materialização das políticas educacionais e foi exatamente por isso que optamos por nos amparar em alguns aspectos da análise de conjuntura (SOUZA, 1995), temos ciência de que tal análise precisa levar em consideração uma série de fatores que não foram considerados em nossa pesquisa. Por isso ressaltamos que utilizamos a metodologia para orientar o nosso olhar, trazer luz a alguns elementos sem nos preocupar com o alcance de todas as categorias propostas por Souza (1995) ou todas as etapas propostas por Alves (2008).

Segundo o autor supracitado (p.9), para se fazer análise de conjuntura são necessárias algumas ferramentas próprias e a eleição de algumas categorias dentre elas o autor destaca: 1) acontecimentos; 2) cenários; 3) atores; 4) relação de forças; 5) articulação (relação) entre “estrutura” e “conjuntura”.

Segundo Souza (1995),

A análise da conjuntura é uma mistura de conhecimento e descoberta, é uma leitura especial da realidade e que se faz sempre em função de alguma necessidade ou interesse. Nesse sentido não há análise de conjuntura neutra, desinteressada: ela pode ser objetiva, mas estará sempre relacionada a uma determinada visão do sentido e do rumo dos acontecimentos (p. 8).

Algumas etapas, segundo Alves (2008, p.2) precisam ser alcançadas para alcançar o método e se fazer análise de conjuntura, são elas:

- 1) Seleção do material empírico, buscando realçar os principais fatos econômicos, sociais, políticos e culturais ocorridos no período;
- 2) Análise deste material buscando identificar os elementos comuns que representam novas tendências (o elemento novo que supera o velho) e as invariantes da conjuntura;
- 3) Exame do material contrapondo uma análise das partes para o todo e do todo para as partes;
- 4) Explicação da correlação de forças entre os diversos atores sociais e como as alterações nesta correlação explicam a dinâmica do movimento social;
- 5) Análise sincrônica dos elementos da contemporaneidade;
- 6) Explicação das mediações que traduzem as características abstratas dos vetores de transformação capazes de agregar os fatos dispersos da realidade concreta;
- 7) Comprovação empírica (através de dados estatísticos) das tendências enunciadas nos itens anteriores;
- 8) Análise diacrônica da evolução longitudinal dos dados e fatos;
- 9) Apontar tendências futuras que poderão ser checadas e verificadas em análises posteriores;
- 10) Apontar alternativas de ação e de intervenção social diante do quadro de correlação de forças nacional e internacional

Em um documento produzido pela Fundação Perseu Abramo (1996, p.18) localizamos a afirmação de que “a análise de conjuntura deve possibilitar a quem faz a análise se posicionar no cenário do momento com vistas a construir cenários futuros mais favoráveis”. E é exatamente o nosso objetivo, explicitar um olhar e posicionamento crítico, adiante faremos a abordagem de algumas

questões que nos auxiliaram no processo de compreensão das possibilidades e/ou limites da Política de Formação Continuada Docente tanto a nível Nacional quando a nível Estadual (Pernambuco).

Feita essa localização inicial de alguns conceitos que consideramos importantes para a compreensão das políticas e legislações direcionadas a formação continuada de Professores, faremos agora uma apresentação das principais legislações a nível Nacional e Estadual (Quadro 5) que possuem vinculação direta com a Formação Continuada dos Professores da Educação Básica e destacaremos alguns aspectos, conceitos de formação, orientações e a compreensão dos modelos de formação apresentados em cada um desses documentos.

Quadro 5

Documentos normativos, políticas e legislações analisadas a nível Nacional que fazem referência a Formação Continuada de Professores da Educação Básica

Ordenamento legal	Caracterização	Descrição (ementa)
Lei 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Lei	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Resolução nº 03/97, do Conselho Nacional de Educação	Resolução	Institui a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores
Portaria n.º 1179	Portaria	Política para Educação Infantil e Ensino Fundamental a instituição do Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica
Decreto nº 6.755 de 29 de Janeiro de 2009.	Decreto	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Recentemente revogado pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores

<p>Rede Nacional de Formação Continuada de Professores criada em 2004.</p>	<p>Documento - MEC</p>	<p>A Rede é formada pelo MEC, Sistemas de Ensino e os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, que são parceiros no desenvolvimento e oferta de programas de formação continuada, bem como na implementação de novas tecnologias de ensino e gestão em unidades escolares e sistemas estaduais e municipais.</p>
--	------------------------	--

Continuação do quadro 5

<p>Portaria No - 1.087, de 10 de agosto de 2011</p>	<p>Portaria - MEC</p>	<p>Institui o Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica e define suas diretrizes gerais.</p>
<p>Portaria Normativa nº 9 de 30 de junho de 2009</p>	<p>Portaria - MEC</p>	<p>Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do MEC.</p>
<p>Portaria ME Nº 1.328, de 23 DE setembro de 2011</p>	<p>Portaria - MEC</p>	<p>Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública.</p>
<p>Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014.</p>	<p>Lei</p>	<p>Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.</p>
<p>Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015</p>	<p>Resolução</p>	<p>Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena</p>
<p>Lei nº 10.172/2001</p>	<p>Lei</p>	<p>Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.</p>
<p>Parecer10 CNE/CP 9/2001</p>	<p>Parecer</p>	<p>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.</p>
<p>ResoluçãoCNE/CP 1/2002</p>	<p>Resolução</p>	<p>Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da</p>

		Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Decreto 6.094/2007	Decreto	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

Continuação quadro 5

Decreto 6.755/2009	Decreto	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências
Lei nº 13.005/2014	Lei	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.
Parecer CNE/CP nº 2/2015		Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.
Resolução nº 2 de 1º de Julho de 2015.	Resolução – CNE/CP	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016	Decreto	Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e revoga o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.
Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.		Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de

	Resolução – CNE/CP	Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).
--	--------------------	---

Fonte: elaborado pela autora

Salientamos que a interpretação dos documentos, políticas e legislações supracitadas no que diz respeito a formação continuada de professores, exigiu o desenvolvimento de um olhar crítico e a compreensão sobre os movimentos políticos e econômicos dos tempos e contextos nos quais se estabeleceram tais instrumentos normativos.

Realizamos um levantamento sobre as legislações educacionais (Quadro 6) pertinentes à política de formação continuada de professores da educação básica no Brasil, estabelecendo reflexões a partir dos contextos sócio- históricos de sua gênese. No âmbito do ordenamento legal a nível nacional, realizamos a leitura de uma gama de instrumentos, conforme apresentado no quadro a seguir. Porém nesse bojo e frente a gama de decretos, leis, portarias e políticas, nos detivemos a análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; Rede Nacional de Formação Continuada de Professores criada em 2004; o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009; a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014; a Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015; o Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016 e a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.

No que diz respeito ao do estado de Pernambuco e ao ordenamento legal que faz referência, a formação continuada de Professores da Educação Básica, consultamos: Lei nº 11.329, de 16 de janeiro de 1996, por estar em vigência e por tratar da formação continuada, Lei nº 12.252, de 08 de julho de 2002, Portaria n.577 de 21 de janeiro de 2013, Instrução Normativa n. 03/2013 no Diário Oficial de 13 de junho de 2013, os Relatórios Anuais de Governo de 2009/2020 e os Relatórios Anuais da Lei de Responsabilidade Educacional. E nesse universo direcionamos o nosso olhar de forma mais específica para Parâmetros Curriculares da Educação Básica de Pernambuco – 2012, Parâmetros Curriculares na Sala de Aula – 2013, Parâmetros de Formação Docente – 2014

(Biologia, Física, Química) e o Plano Estadual de Educação - Lei nº 15.533, de 23 de junho de 2015.

Quadro 6

Legislações, documentos, portarias e instruções normativas, analisadas a nível Estadual que faz referência a Formação Continuada de Professores da Educação Básica

Ordenamento legal	Caracterização	Descrição (ementa)
Lei nº 11.329, de 16 de janeiro de 1996 – em vigência.	Lei	Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público de Pré-escolar, Ensino Fundamental e Ensino Médio do Estado de Pernambuco.
Lei nº 12.252, de 08 de julho de 2002.	Lei	Aprova o Plano Estadual de Educação.
Portaria SEDUC nº 9807, de 18 de dezembro de 2009.	Portaria – SEE	Cria o Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado de Pernambuco, doravante designado como FORPROF-PE, órgão colegiado que tem por finalidade organizar, em regime de colaboração entre a União, o Estado e os Municípios de Pernambuco, a formação inicial e continuada de docentes para as redes públicas da educação básica.
Portaria n.577 de 21 de janeiro de 2013	Portaria – SEE	Estabelece as horas-aula atividade na mesma proporção que a Lei do Piso Nacional.
Instrução Normativa n. 03/2013 no Diário Oficial de 13 de junho de 2013	Instrução Normativa	Dispõe sobre as horas-aula atividade destinada à formação continuada nas Escolas da Rede Estadual de Ensino a partir do ano letivo de 2014
Relatórios Anuais de Governo de 2009/2014	Documentos	Documento em atendimento aos preceitos constitucionais disposto no artigo 37, inciso XXI da Constituição do Estado de Pernambuco e à Lei nº 13.306, de 01 de outubro 2007, Lei do PPA 2008-2011, revisada pela Lei nº 13.680, de 10 de dezembro de 2008, que tem como propósito a prestação de contas das ações do Governo à Assembleia Legislativa e ao cidadão pernambucano. De acordo com o documento, esses relatórios na forma em

		que são estruturados, avaliam anualmente, em torno dos eixos da eficiência, eficácia e efetividade, as ações e iniciativas implementadas pelo Governo, a partir do diagnóstico, do planejamento e da execução, componentes básicos do Ciclo de Gestão de Políticas Públicas operacionalizado no Estado desde 2008, a partir da implantação do Modelo Integrado de Gestão Todos por Pernambuco, que foi oficialmente instituído pela Lei Complementar nº 141, de 03 de setembro de 2009.
Relatórios Anuais da Lei de Responsabilidade Educacional	Documentos	Em atendimento à Lei Estadual n. 13.273, de 05 de julho de 2007 e suas respectivas alterações feitas através da Lei n. 15.362, de 02 de setembro de 2014, que estabelece normas voltadas para a Lei de Responsabilidade Educacional e o compromisso com a transparência e ética do Governo do Estado de Pernambuco para com a sociedade, apresentando a ALEPE o Relatório Anual de Indicadores Educacionais todos os anos.

Continuação do quadro 6

Parâmetros Curriculares da Educação Básica de Pernambuco – 2012.	Documento voltado para os docentes	Estabelecem as expectativas de aprendizagem dos estudantes, ano a ano, em todas as etapas da educação Básica: anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, ensino Médio, e modalidade de educação de Jovens e Adultos. Documento curricular que tem como propósito orientar o processo de ensino e aprendizagem e as práticas pedagógicas em sala de aula.
Parâmetros Curriculares na Sala de Aula – 2013.		Este documento traz orientações didático-metodológicas, sugestões de atividades e projetos, e propostas de como trabalhar

	Documento voltado para os docentes	determinados conteúdos em sala de aula. Em resumo: este material vem subsidiar o trabalho do professor, mostrando como é possível materializar os parâmetros curriculares no dia a dia escolar.
Parâmetros de Formação Docente – 2014 (Biologia, Física, Química)	Documento estruturado à luz da política de formação continuada, destinado principalmente aos formadores atuam nas redes estadual e municipal.	Documento que tem como propósito nortear, a formação continuada de professores das redes estadual e municipal. Este documento destina-se principalmente a todos os formadores que atuam em ambas as redes públicas de ensino.

Fonte: elaborado pela autora desta pesquisa

A interpretação dos dados foi realizada a partir da análise hermenêutica dialética interativa (AHDI), o que nos oportunizou o desenvolvimento e entendimento crítico-reflexivo sobre o sentido e o significado contextualizado dos documentos federais e estaduais, das políticas públicas educacionais voltadas à formação continuada docente, entendendo esta atividade, segundo Minayo (2008, p199), não só como um procedimento técnico, mas uma histórica busca teórica e prática no campo das investigações sociais “que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção” dos conteúdos analisados.

A análise hermenêutica-dialética é um método de análise de dados qualitativos “mais capaz de dar conta de uma interpretação aproximada da realidade” (MINAYO, 2008, p. 231). Segundo a referida autora, esse método de análise dos dados retrata todas as implicações de ordem histórica, sociocultural, política, econômica e educacional que se relacionam com o objeto e os objetivos da pesquisa qualitativa.

Segundo Oliveira (2019),

A análise hermenêutica dialética-interativa (AHDI) é a sistematização dos dados coletados pelas entrevistas realizadas através do CHD, e aplicação de questionários e/ou outros instrumentos de pesquisa, tais como, informações de documentos oficiais, observações e outras técnicas que se façam necessárias para análise de dados à

luz da teoria e cruzamento destes dados, visando dar maior consistência quanto a construção e reconstrução da realidade pesquisada.

O Círculo Hermenêutico-Dialético foi realizado com os docentes e nós abordaremos a análise desses compreendidos a luz da AHDl em outro capítulo. Por hora nos apoiaremos nas bases da AHDl para interpretar os instrumentos normativos e ordenações legais eleitos para a composição do arcabouço dessa pesquisa, por terem vinculação direta com a formação continuada dos professores da educação básica

2.2. Um olhar sobre os instrumentos normativos, políticas e legislações a nível Nacional que fazem relação direta com a Formação Continuada de Professores da Educação Básica

Ao longo desses dez anos, percebemos o número crescente de investigações (FREITAS 1999, 2014; AGUIAR; SCHEIBE, 2010; BRZEZINSKI, 2009; DOURADO 2009,2011,2015), voltadas a compreensão dos determinantes das políticas de formação continuada de Professores(as) da Educação Básica Pública. Consideramos esse debate e olhar investigativo extremamente necessários diante da atual conjuntura política, social e econômica que por sua vez, desvelam os efeitos das transformações socioeconômicas que acontecem no mundo do trabalho e que de forma direta, repercutem na consolidação das novas demandas formativas materializadas no “chão” da escola pública.

Apresentamos anteriormente uma gama de instrumentos normativos, legislações, decretos que irão de forma direta ou indireta influenciar a formação continuada de professores. No que diz respeito ao ordenamento legal nacional, a fim de tecer algumas reflexões mais aprofundadas direcionamos nosso olhar para: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, criada em 2004; o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação; a Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015 que define as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada e o Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e revoga o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.

2.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996

Um dos marcos regulatórios decisivos para a formação docente nas últimas décadas, senão o principal, foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Brasil, 1996). Também conhecida como a Lei Darcy Ribeiro, promulgada em 20 de dezembro de 1996 e sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso em 24 de dezembro de 1996, a referida lei, até sua publicação, passou por uma série de emendas, discussões e tramitações promovidas pelas comissões existentes no Congresso Nacional.

No Capítulo VI da Lei nº 9.394/96 intitulado “Dos Profissionais da Educação”, no qual são identificados seis artigos, há um trecho que trata especificamente de questões relacionadas a formação de Professores.

Conforme o artigo transcrito abaixo, é possível identificar quem são os profissionais de educação escolar básica:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)

A preocupação com a forma, a maneira como deve constituir-se essa formação aparece no art. 61, em um parágrafo único, no qual encontramos que:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

Segundo Gatti (2008, p. 62),

Na última década, a preocupação com a formação de professores entrou na pauta mundial pela conjunção de dois movimentos: de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que se vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento, de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população. Uma contradição e um impasse. Políticas públicas e ações políticas movimentam-se, então, na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes, dos formadores das novas gerações.

No que diz respeito a formação inicial dos docentes é possível perceber essa orientação no artigo 62,

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)

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

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

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. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Para Gatti (2008), a legislação, ao compartilhar a responsabilidade da formação continuada dos professores com os entes federados, amplia os espaços formativos no âmbito público, contudo, também delimita suas finalidades.

No que diz respeito à formação continuada, a LDB define no inciso III, do art. 63, que as instituições formativas deverão manter “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”, além de estabelecer no inciso II, art. 67, “que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. Tal perspectiva amplia o alcance da formação continuada, incluindo os cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

Nesta lei observamos o estabelecimento da obrigatoriedade de períodos de continuidade, aperfeiçoamento, períodos dedicados para os estudos, carga horária que priorize horários específicos agregados à carga horária de trabalho total remunerada, determinando ainda que a administração realize programas de capacitação para todos os professores em exercício.

No texto “Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB” (VEIGA, 2001) defende a importância e necessidade da formação inicial e continuada, que segundo a autora, perpassa por uma temática muito mais ampla, a profissionalização do magistério, conforme podemos constatar no trecho transcrito a seguir:

“Outro ponto a destacar é o que diz respeito à formação inicial e continuada dos profissionais da educação. A formação constitui um dos instrumentos privilegiados no processo de construção de uma identidade profissional nos professores. Ela é um processo contínuo que se inicia antes do exercício das atividades pedagógicas (pré-serviço), prossegue ao longo da carreira e permeia toda a prática profissional, numa perspectiva de formação permanente. Refletir sobre a profissionalização do magistério implica necessariamente ressaltar a importância da articulação entre formação inicial e continuada. Uma pressupõe a outra e ambas complementam-se como elementos essenciais à construção da identidade profissional. (p.84)

Segundo Pimenta (2002) apesar das profundas transformações que ocorrem, estão ocorrendo e ocorrerão, nas políticas educacionais neoliberais, o professor é e sempre será fundamental no processo de aprendizagem, de forma mais específicas, e para o desenvolvimento da sociedade de forma geral. A autora complementa suas afirmações argumentando que para isso se faz necessário que o professor seja bem formado e esteja em constante formação.

Concordamos com as colocações feitas pela autora supracitada e é nessa perspectiva que argumentos sobre a necessidade do fortalecimento das políticas de formação continuada e sua real existência, para que seja oportunizado a esse

docente a continuidade das aprendizagens, a apropriação de novos saberes, a associação com suas experiências docentes e a ressignificação de práticas orientadas para uma educação mais crítica e reflexiva.

A formação continuada de professores não pode se dá fora do contexto dialógico, dos processos de ação-reflexão-ação. Precisamos combater modelos simplistas de uma formação continuada que é extremamente pontual, descontextualizada, aligeirada, muitas vezes meramente burocrática e que alarga os hiatos formativos gerando nos docentes o sentimento de descontinuidade e total distanciamento com a realidade vivenciada nos contextos educacionais onde exercem e constroem suas práticas docentes.

Vale salientar que a formação continuada é um direito docente e que cabe ao Estado proporcionar condições para que essa formação seja construída e vivenciada de forma mais eficaz, contínua, significativa. Pois só assim será possível enfrentar os grandes e constantes desafios que emergem da sociedade contemporânea e exigem um compasso entre a formação de professores e as novas demandas formativas do mundo moderno.

Freire (1996, p. 39) defende que, a formação continuada tem como objetivo incentivar a apropriação dos seus saberes rumo a uma autonomia que o leve de fato a uma prática crítico - reflexiva:

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. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática, enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. (FREIRE, 1996, p.39).

A Resolução nº 03/97, do Conselho Nacional de Educação- CNE, definiu, no artigo 5º, que os sistemas de ensino “envidarão esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior em instituições credenciadas, bem como, em programas de aperfeiçoamento em serviço.”

2.4 A Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica – RENAFORM

Em maio de 2004, por meio da Portaria n.º 1179, o MEC definiu como política para Educação Infantil e Ensino Fundamental a instituição do Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, tendo como seus principais componentes os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados e a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, cujo objetivo deveria ser o de desenvolver tecnologia educacional e a ampliação de oferta de cursos e outros meios de formação docente.

Em 2005, como forma de operacionalização dessa política, o Ministério da Educação, em parceria formalizada em convênio com universidades, institui a Rede Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

Nesse sentido, foi instituída a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica com a finalidade precípua de contribuir com a qualidade do ensino e com a melhoria do aprendizado dos estudantes por meio de um amplo processo de articulação dos órgãos gestores, dos sistemas de ensino e das instituições de formação, sobretudo, as universidades públicas e comunitárias. A Rede foi formada pelo MEC, Sistemas de Ensino e os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, que são parceiros no desenvolvimento e oferta de programas de formação continuada, bem como na implementação de novas tecnologias de ensino e gestão em unidades escolares e sistemas estaduais e municipais (BRASIL, 2005).

Para implementar a REDE, o MEC teve como princípios norteadores (BRASIL, 2005):

- A formação continuada é uma exigência da formação profissional;
- A formação continuada deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico;

- A formação continuada ultrapassa propostas de cursos de atualização e treinamento;
- A formação para ser continuada deve integrar-se ao dia a dia da escola;
- A formação continuada é componente essencial da profissionalização docente.

Foram objetivos da Rede Nacional de Formação Continuada:

- Institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada.
- Desenvolver uma concepção de sistema de formação em que a autonomia se construa pela colaboração, e a flexibilidade encontre seus contornos na articulação e na interação.
- Contribuir com a qualificação da ação docente no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos.
- Contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes.
- Desencadear uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos Centros, no desenvolvimento da formação docente, e pelos professores dos sistemas de ensino, em sua prática docente.
- Subsidiar a reflexão permanente na e sobre a prática docente, com o exercício da crítica do sentido e da gênese da sociedade, da cultura, da educação e do conhecimento, e o aprofundamento da articulação entre os componentes curriculares e a realidade sócio-histórica.
- Institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica.

A Rede Nacional de Formação Continuada foi formada por Universidades que se constituíram Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. Cada um desses Centros mantém uma equipe que coordena a elaboração de programas voltados para a formação continuada dos professores de Educação Básica em exercício nos sistemas estaduais e municipais de educação. Na constituição da REDE, foi enfatizada a capacidade de articulação e estabelecimento de parcerias dos Centros com outras Universidades para o cumprimento das propostas conveniadas.

A atual política parte dos seguintes princípios: a formação do educador deve ser permanente e não apenas pontual; formação continuada não é correção de um curso por ventura precário, mas necessária reflexão permanente do professor; a formação deve articular a prática docente com a formação inicial e a produção acadêmica desenvolvidas na Universidade; a formação deve ser realizada também no cotidiano da escola em horários específicos para isso, e contar pontos na carreira dos professores (BRASIL, 2005, p.05).

Segundo os documentos oficiais do MEC. São cinco as áreas prioritárias de formação estabelecidas:

- a) Alfabetização e Linguagem;
- b) Educação Matemática e Científica;
- c) Ensino de Ciências Humanas e Sociais;
- d) Artes e Educação Física;
- e) Gestão e Avaliação da Educação.

A constituição da Rede Nacional de Formação Continuada pode ser considerada como o início de uma nova etapa na formação dos professores da educação básica, uma vez que, por um lado, por meio dela foram demonstrados avanços na institucionalização da formação continuada por meio dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, ligados às universidades públicas e, por outro, sinalizou a construção de uma perspectiva de formação continuada que tinha como foco o desenvolvimento de uma postura mais investigativa e reflexiva sobre e na prática docente.

Santos (2011, p. 09), faz um alerta importante sobre o discurso presente nos documentos norteadores da Rede:

[...] é importante registrar que o discurso oficial da Rede, embora assumia um tom propositivo nos aspectos já pontuados, ainda apresenta resquícios da política anterior a sua efetivação, pois prioriza, principalmente, o desenvolvimento de pesquisas aplicadas relativas aos conteúdos dos anos iniciais do ensino fundamental, às tecnologias de gestão e à avaliação. Com isso vemos triunfar uma perspectiva de formação continuada orientada, sobretudo, naqueles aspectos vinculados aos indicadores de desempenho que denotam fragilidades nas aprendizagens dos alunos. O foco da formação é, assim, a aprendizagem do aluno, mas não qualquer aprendizagem e sim aquela que garanta o alcance das competências desejadas. Com esse foco,

Ao realizar um levantamento prévio junto a Coordenação do RENAFORM na Universidade Federal Rural de Pernambuco dos cursos ofertados de 2012 a 2015, tivemos a oportunidade de perceber a diversidade de temas contemplados bem como o quantitativo de vagas disponibilizadas em cada um deles (Quadro 7).

Quadro 7

Cursos ofertados na RENAFORM – UFRPE durante os anos de 2012 a 2015

Ano	Nome do Curso	Nível	Carga Horária	Vagas ofertadas (anualmente)
2012 2014 2015	Docência na escola de Tempo Integral	Aperfeiçoamento	180	200
2012 2014 2015	Juventudes, Sexualidades e prevenção das DST/ AIDS	Extensão	80	150
2012 2014 2015	Proposta Curricular e Metodologia na Educação Integral	Aperfeiçoamento	180	200
2012 2014 2015	Educação de Jovens e Adultos na Diversidade e Inclusão Social – Especialização – EaD	Especialização	360	30
2012 2014 2015	UNIAFRO – Política de Igualdade Racial no Ambiente Escolar – Especialização – EaD	Especialização	420	120
2012 2014 2015	Educação na Cultura Digital	Aperfeiçoamento	180	60
2012 2014 2015	Cultura e História dos Povos Indígenas – EaD	Especialização	360	50
2012 2014 2015	Educação do Campo - EaD	Especialização	360	50
2012 2014 2015	Educação em Direitos Humanos- EaD	Especialização	360	50
2012 2014	Ciências das Religiões	Especialização	390	50

2015				
2012 2014 2015	Química para o Ensino Médio	Especialização	360	50
2012 2014 2015	Escola que Protege: Enfrentando a violência no ambiente escolar e promovendo direitos de crianças e adolescentes	Extensão	120	50
2012 2014 2015	Acessibilidade na Educação Física Escolar	Aperfeiçoamento	180	100
Total de Vagas ofertadas				1.160

Fonte: RENAFORM – UFRPE

2.5 Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009

Por meio do Decreto Nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009 foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada de professores. Este decreto foi revogado por meio de um novo Decreto Nº 8.752, De 9 de Maio De 2016.

A Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída em 2009, apresenta diversos princípios, dos quais destacamos:

- A formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas;
- A formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais;

- *A articulação entre a teoria e a prática* no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- A importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;
- *A articulação entre formação inicial e formação continuada*, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino;
- *A formação continuada* entendida como componente essencial da profissionalização docente, *devendo integrar-se ao cotidiano da escola* e considerar os diferentes saberes e a experiência docente (grifos nossos);

Posteriormente a criação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, o MEC formulou, ainda em 2009, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) em regime de colaboração com as Secretarias da Educação de Estados e Municípios e as Instituições Públicas de Ensino Superior com o objetivo de formar em nível superior os professores em exercício em escolas públicas que não apresentam titulação exigida pela LDB.

Ao realizar pesquisa no sítio eletrônico do MEC, encontramos as informações de que atualmente este ministério desenvolve alguns programas direcionados para formação continuada de professores das redes públicas de ensino, são eles:

*Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Curso presencial de 2 anos para os Professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, metodologia propõe estudos e atividades práticas. Os encontros com os Professores alfabetizadores são conduzidos por Orientadores de Estudo. Estes são professores das redes, que estão fazendo um curso específico, com 200 horas de duração por ano, em universidades públicas. No Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa são desenvolvidas ações que

contribuem para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; planejamento e avaliação das situações didáticas; o uso dos materiais distribuídos pelo MEC, voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização.

*ProInfantil - O ProInfantil é um curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal. Destina-se aos profissionais que atuam em sala de aula da educação infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas e da rede privada, sem fins lucrativos, que não possuem a formação específica para o magistério.

*Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor - O Parfor induz e fomenta a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País.

*Proinfo Integrado - O Proinfo Integrado é um programa de formação voltado para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais.

*e-Proinfo - O e-Proinfo é um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem.

*Pró-letramento - O Pró-Letramento é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O programa é

realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios.

*Gestar II - O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar oferece formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas. A formação possui carga horária de 300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas a distância (estudos individuais) para cada área temática. O programa inclui discussões sobre questões prático-teóricas e busca contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor em sala de aula.

*Rede Nacional de Formação Continuada de Professores - A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores foi criada em 2004, com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação.

Percebemos ao observar os documentos supracitados que com o passar dos anos há uma mudança na percepção da importância e da necessidade da formação continuada como direito legítimo dos docentes. A União desempenha papel fundamental em todo esse processo legal, uma vez que coordena a “política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva, em relação às demais instâncias educacionais” (Art. 8º da LDB – Lei n.9394/96).

Abdalla (2012) afirma que não dá para desconsiderar nesse contexto a importância da Conferência Nacional da Educação Básica (Coneb), em 2008, e a Conferência Nacional de Educação (Conae), em 2010, que apresentou um documento referência, denominado “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação”. Tais conferências, como afirmam Aguiar e Scheibe (2010), “tematizaram, de forma expressiva, a formação e a valorização dos profissionais da educação”, no entendimento, ainda, de que estas questões devem ser tratadas como um direito e, por isso, precisam ser consideradas como política pública.

Segundo a ANFOPE (2000, p.23):

A elaboração de uma Política de Formação Continuada deverá estar vinculada às concepções de sociedade e de educação que se tenha e deve ir na direção do fortalecimento da pluralidade e da socialização dos conhecimentos universalmente produzidos, contribuindo diretamente para a profissionalização do professor e para o conhecimento da realidade.

2.6 Lei n. 13.005/14 - Plano Nacional de Educação (PNE)

O novo Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) foi aprovado em junho de 2014, com vigência por 10 anos e com atraso de quatro anos em relação ao Plano anterior (Lei nº 10.172/2001).

O Plano Nacional de Educação (PNE) é um documento de muita relevância e determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional em um recorte temporal de dez anos. O documento está escrito por meio de metas que para serem alcançadas são orientadas por um conjunto de estratégias. O primeiro grupo de metas tem um viés estruturante para a garantia do direito à educação básica com qualidade e, assim, promover a garantia do acesso à universalização do ensino obrigatório e à ampliação das oportunidades educacionais. Um segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. O terceiro bloco de metas trata da valorização dos profissionais da educação, considerada como um caminho estratégico para que as metas descritas anteriores no documento sejam atingidas e, finalmente, o quarto e último grupo de metas que contempla o Ensino Superior.

No tocante a formação continuada, por sua vez, no Plano Nacional de Educação (PNE) anexo à Lei n. 13.005/14 aprovada em 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), destacamos as metas 15 e 16. Na meta 15 encontramos a seguinte informação:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível

superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Para alcançar essa meta foram definidas as seguintes estratégias:

15.1) atuar, conjuntamente, com base em plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação e da capacidade de atendimento, por parte de instituições públicas e comunitárias de educação superior existentes nos Estados, Distrito Federal e Municípios, e defina obrigações recíprocas entre os partícipes;

15.2) consolidar o financiamento estudantil a estudantes matriculados em cursos de licenciatura com avaliação positiva pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, na forma da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, inclusive a amortização do saldo devedor pela docência efetiva na rede pública de educação básica;

15.3) ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica;

15.4) consolidar e ampliar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos;

15.5) implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial;

15.6) promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE;

15.7) garantir, por meio das funções de avaliação, regulação e supervisão da educação superior, a plena implementação das respectivas diretrizes curriculares;

15.8) valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica;

15.9) implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício;

15.10) fomentar a oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior destinados à formação, nas respectivas áreas de atuação, dos (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério;

15.11) implantar, no prazo de 1 (um) ano de vigência desta Lei, política nacional de formação continuada para os (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados;

15.12) instituir programa de concessão de bolsas de estudos para que os professores de idiomas das escolas públicas de educação básica realizem estudos de imersão e aperfeiçoamento nos países que tenham como idioma nativo as línguas que lecionem;

15.13) desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de educação profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes.

De acordo com os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2020 divulgados pelo Inep, restando pouco mais de 3 anos para o término da vigência

do PNE, dos 2.189.005 docentes que atuam na Educação Básica 116.294 não possuem licenciatura. Além desses dados relacionados a curso Superior, 288.701 docentes possuem apenas o Ensino Médio e 4.818 possuem apenas o Ensino Fundamental, tais dados apontam que a referida meta ainda não foi atingida, apesar da existência dos cursos de formação vinculados ao PARFOR.

A Meta 16 que diz respeito à formação continuada de professores da educação básica e está assim descrita:

“Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino”.

Dentre as estratégias estabelecidas para o alcance dessa meta destacamos as 16.1 e 16.2, pelo fato de estarem diretamente ligadas a formação continuada:

16.1) realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

16.2) consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;

16.3) expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação;

16.4) ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível;

16.5) ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica;

16.6) fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público.

No que diz respeito ao processo de construção do PNE em vigência, Aguiar (2011, p. 263) afirma que:

[...] só a vigilância e a intervenção dos setores organizados da sociedade, comprometidos com a escola pública, gratuita, laica e de qualidade referenciada pelo social sobre este processo de tramitação, poderá inibir o avanço das forças representativas do privado na definição de um plano de caráter democrático e inclusivo.

2.7 Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada

Após a aprovação do PNE, dando continuidade aos marcos históricos, destacamos a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

No início do documento são apresentadas algumas considerações, que se constituem como elementos conceituais norteadores da DCN. Destacamos a

abaixo trechos que contemplam de forma mais direta a formação continuada de professores (DCN, 2015, p, 2):

CONSIDERANDO a necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;

CONSIDERANDO os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação;

CONSIDERANDO a importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho;

No que diz respeito ao papel das DCN, podemos observar o escopo e a finalidade no Art. 1º apresentado abaixo:

Art. 1º Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos 3 programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam.

Segundo as DCN, a formação inicial e continuada devem contemplar:

- I) sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
- II) a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
- III) o contexto educacional da região onde será desenvolvido;
- IV) atividades de socialização e avaliação dos impactos;
- V) aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à 71 capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores e à aprendizagem de Libras;

- VI) questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (BRASIL, 2015).

Tais aspectos explicitados na DCN podem ser compreendidos pelo que fora discutido por Dourado (2015, p. 307),

Tais questões implicam novos horizontes à dinâmica formativa dos profissionais do magistério da educação básica, pois a garantia do direito à educação a grupos e sujeitos historicamente marginalizados exige transformação na forma como as instituições de educação básica e superior estruturam seus espaços e tempos, suas regras e normas, incorporam novos materiais e recursos pedagógicos.

No segundo e terceiro parágrafos do Art.1^o podemos observar uma articulação entre a formação inicial, continuada, políticas, sistemas de avaliação e outros documentos diretamente articulados com as instituições educacionais.

§ 2^o As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes.

§ 3^o Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, devem concebê-la atendendo às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), expressando uma organicidade entre o seu Plano Institucional, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto Pedagógico de Formação Continuada (PPFC) através de uma política institucional articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes.

Tal articulação localiza e contextualiza a formação continuada, deixando explícita a compressão de que ela precisa ser materializada e vivenciada de forma articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes.

Reproduzimos na íntegra alguns trechos e parágrafos do documento que trazem alguns esclarecimentos e considerações a respeito da formação

continuada. O parágrafo transcrito abaixo aparece no Art. 3º do referido documento e aborda as seguintes informações:

§ 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica *constitui processo dinâmico e complexo*, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas. (grifo nosso)

No quinto parágrafo do Art. 3º são apresentados os princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Destacamos neste parágrafo alguns incisos que focalizam alguns aspectos que consideramos relevantes na compreensão e efetivação da formação continuada docente:

IV - a garantia de padrão de *qualidade dos cursos* de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras;

V - a *articulação entre a teoria e a prática* no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

VI - o reconhecimento das instituições de educação básica como *espaços necessários à formação* dos profissionais do magistério;

VII - um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida *base teórica e interdisciplinar* que reflita a especificidade da formação docente, assegurando *organicidade ao trabalho* das diferentes unidades que concorrem para essa formação;

VIII - a *equidade* no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

IX - a *articulação entre formação inicial e formação continuada*, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação;

X - a compreensão da *formação continuada como componente essencial da profissionalização* inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica. (grifo nosso)

Ao analisar políticas públicas para a formação de professores no período de 1998 a 2008, Gatti (2008, p., 60 e 61) afirma que

Com a multiplicação da oferta de propostas de educação continuada, apareceram preocupações quanto à “criteriosidade”, validade e eficácia desses cursos, nas discussões da área educacional em geral, nas falas de gestores públicos da educação, em instituições da sociedade civil financiadoras de iniciativas dessa natureza e nas discussões e iniciativas dos legisladores (p.60 e 61)

Nas DCN (2015) essa preocupação com a qualidade dos cursos ofertados reaparece, sinalizando os cuidados necessários para que de fato essa formação atenda às necessidades formativas desse docente em exercício.

No que diz respeito a articulação ente a teoria e prática destacados no inciso V, Géglio (2006, p. 41) afirma que “os professores quase sempre criticaram os cursos de formação continuada dos quais participaram, em outros momentos, por serem muito teóricos. A solicitação deles era que os cursos fossem mais práticos, pois o que eles necessitam era de prática.”

O autor supracitado continua sua reflexão afirmando que essa reivindicação histórica fez com que os tecnocratas da educação admitiessem a mudança como necessária e buscassem atender a essa solicitação (GÉGLIO, 2006, p. 41).

Segundo Moreira e Candau (2005, p. 23),

É necessário um destaque a necessidade de se pensar uma formação continuada que valorize tanto a prática realizada pelos docentes no cotidiano da escola quanto o conhecimento que provém das pesquisas realizadas na Universidade, de modo a articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional do professor.

Apresentaremos posteriormente uma abordagem mais aprofundada sobre a compreensão da teórica e prática na formação continuada docente com o objetivo de discutir os modelos formativos e suas influências na efetivação de mudanças na prática docente.

Com relação a percepção de que a escola é um espaço necessário a formação docente, Nóvoa (2001) afirma que “o desenvolvimento pessoal e profissional depende muito do contexto em que exercemos nossa atividade. Todo professor deve ver a escola não somente como o lugar onde ele ensina, mas onde aprende”. Por isso a importância da organicidade e do desenvolvimento de propostas interdisciplinares que rompam com visões e modelos cartesianos atrelados a trajetória formativa desses docentes e a prática vivenciada no cotidiano das salas de aula.

O Artigo 16 das DCN (2015, p.13) destaca que

a formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo

pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (grifo nosso)

Após o Art. 16 é abordado em parágrafo único (p. 14) uma concepção sobre a formação continuada e alguns aspectos que precisam ser levados em consideração para sua oferta.

Parágrafo único. A formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta:

I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como *os problemas e os desafios da escola e do contexto* onde ela está inserida;

II - a necessidade de acompanhar a *inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia*;

III - o respeito ao *protagonismo do professor* e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;

IV - o *diálogo e a parceria com atores e instituições competentes*, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa. (grifo nosso)

Tomando por base os documentos citados acima podemos perceber que existe uma base legítima que garante a Formação Continuada para os Professores da Educação Básica que defende que sua execução se dê de modo coeso, articulado e processual e contextualizado com a prática docente.

Ainda no referido documento, no art. 17(p.14), é possível compreender a que tipo de formação continuada está se referindo

Art. 17. A formação continuada, na forma do artigo 16, deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação.

No bojo destas discussões sobre a formação continuada dos professores fomos movidos a questionar: Qual o cenário atual da formação continuada de professores no Brasil? Qual a influência dos modelos historicamente estabelecidos sobre os modelos utilizados hoje nos programas de formação?

Existe efetividade e eficiência nos atuais programas de formação de professores? Eles dialogam com a prática e permitem uma ressignificação ao trabalho docente, num exercício de reflexão crítica? Essas inquietações serão postas mais adiante onde abordaremos o conceito de formação, as racionalidades dos modelos e a percepção dos docentes sobre as vivências formativas.

2.8 Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016

No ano de 2016, meses antes da culminância do golpe orquestrado pela maioria dos políticos brasileiros, a Presidenta Dilma Rousseff assinava o Decreto no 8.752, de 9 de maio de 2016 que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e revoga os Decretos nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010, que instituíam a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

Vale salientar que o decreto considera as Metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, que como já foi anteriormente abordado nesse capítulo, tais metas estão relacionadas a formação inicial e continuada dos Professores. Um outro ponto importante a ser destacado, é que a nova Política Nacional de Formação efetua a junção de dois decretos (6.755/09 e 7.415/10), dessa forma regulamenta em um só ato normativo a equiparação do acesso à formação inicial e continuada para todos os profissionais da educação básica.

Ao realizarmos a leitura do Capítulo I – Dos Princípios e Objetivos – Seção I localizamos a seguinte informação:

Art. 2º Para atender às especificidades do exercício de suas atividades e aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, a formação dos profissionais da educação terá como princípios:

I - o compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e dos grupos sociais;

II - o compromisso dos profissionais e das instituições com o aprendizado dos estudantes na idade certa, como forma de redução das desigualdades educacionais e sociais;

III - a colaboração constante, articulada entre o Ministério da Educação, os sistemas e as redes de ensino, as instituições educativas e as instituições formadoras;

IV - a garantia de padrão de *qualidade nos cursos de formação inicial e continuada*;

V - a *articulação entre teoria e prática no processo de formação*, fundada no domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos específicos, segundo a natureza da função;

VI - a *articulação entre formação inicial e formação continuada*, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino;

VII - a *formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização*, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais;

VIII - a *compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo* e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a processos formativos, informações, vivência e atualização profissional, visando à melhoria da qualidade da educação básica e à qualificação do ambiente escolar;

IX - a *valorização dos profissionais da educação, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização*, à progressão na carreira, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;

X - o *reconhecimento das instituições educativas e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial e à formação continuada*;

XI - o *aproveitamento e o reconhecimento* da formação, do aprendizado anterior e da experiência laboral pertinente, em instituições educativas e em outras atividades;

XII - os projetos pedagógicos das instituições formadoras que reflitam a *especificidade da formação dos profissionais da educação básica*, que assegurem a *organicidade* ao trabalho das diferentes unidades que concorram para essa formação e a sólida *base teórica e interdisciplinar* e que efetivem a *integração entre teoria e as práticas* profissionais;

XIII - a compreensão do espaço educativo na educação básica como espaço de aprendizagem, de convívio cooperativo, seguro, criativo e adequadamente *equipado para o pleno aproveitamento das potencialidades de estudantes e profissionais da educação básica*; e

XIV - a promoção continuada da melhoria da gestão educacional e escolar e o fortalecimento do controle social (grifo nosso).

Destacamos em cada um dos incisos, aspectos que aparecem em outros ordenamentos legais e que consideramos pertinentes para nossa discussão e

análise, por contemplarem direta ou indiretamente a formação continuada de Professores da Educação Básica.

Segundo Gatti (2008, p. 68),

A legislação não nasce do nada, como inspiração ou insight momentâneo, por desejo deste ou daquele; é resultante de um processo histórico em que ações se desenvolvem e criam impasses e questionamentos pela forma como são praticadas, o que pode gerar movimentos de vários segmentos sociais, movimentos que são levados aos órgãos reguladores, que se podem mostrar mais ou menos atentos ou interessados nas questões levantadas, e que, em situação de negociação em contexto político, procuram criar balizas onde elas não existiam ou reformular orientações quando estas parecem não mais atender às condições de qualidade pensadas para as atividades desenvolvidas (GATTI, 2008,p.68).

Os objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica são explicitados nos Art. 3º e seus incisos:

I - instituir o Programa Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, o qual deverá articular ações das instituições de ensino superior vinculadas aos sistemas federal, estaduais e distrital de educação, por meio da colaboração entre o Ministério da Educação, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II - induzir avanços na qualidade da educação básica e ampliar as oportunidades de formação dos profissionais para o atendimento das políticas deste nível educacional em todas as suas etapas e modalidades, e garantir a apropriação progressiva da cultura, dos valores e do conhecimento, com a aprendizagem adequada à etapa ou à modalidade cursada pelos estudantes;

III - identificar, com base em planejamento estratégico nacional, e suprir, em regime de colaboração, a necessidade das redes e dos sistemas de ensino por formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, de forma a assegurar a oferta em quantidade e nas localidades necessárias;

IV - promover a integração da educação básica com a formação inicial e continuada, consideradas as características culturais, sociais e regionais em cada unidade federativa;

V - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada em exercício para profissionais da educação básica pelas instituições de ensino superior em diferentes redes e sistemas de ensino, conforme estabelecido pela Meta 15 do PNE;

VI - promover a formação de profissionais comprometidos com os valores de democracia, com a defesa dos direitos humanos, com a ética, com o respeito ao meio ambiente e com relações étnico-raciais baseadas no respeito mútuo, com vistas à construção de ambiente educativo inclusivo e cooperativo;

VII - assegurar o domínio dos conhecimentos técnicos, científicos, pedagógicos e específicos pertinentes à área de atuação profissional, inclusive da gestão educacional e escolar, por meio da revisão periódica das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura, de forma a assegurar o foco no aprendizado do aluno;

VIII - assegurar que os cursos de licenciatura contemplem carga horária de formação geral, formação na área do saber e formação pedagógica específica, de forma a garantir o campo de prática inclusive por meio de residência pedagógica; e

IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais da educação básica, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos.

Dos incisos supracitados, destacamos o III, IV, V e IX pois contemplam aspectos relacionados diretamente a formação continuada. Os destaques para a necessidade uma formação integrada, atualizada e de qualidade são feitos em muitos instrumentos legais, conforme já apresentamos nesse capítulo. Porém, nos questionamos sobre o que de fato acontece na prática.

Já foram sinalizadas em diversas pesquisas científicas que essa formação continuada se dá muitas vezes de forma pontual, aligeirada, simplista, descontextualizada e fragmentada. Todos esses aspectos promovem no docente em formação um sentimento de descrença, aversão e por muitas vezes sua participação em tais momentos é motivada única e exclusivamente pela obrigatoriedade e pressões feitas pela gestão e/ou coordenação no sentido de que a não participação pode ocasionar o registro de falta e conseqüentemente perda financeira.

2.9 Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020

Um dos instrumentos legais mais recentes que orientam a formação de professores é a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. A referida resolução 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).

Art. 1º A presente Resolução dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de

Professores, que atuam nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), constante do Anexo desta Resolução, a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação continuada de Professores da Educação Básica.

Art. 2º As presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, articuladamente com a BNC Formação Continuada, têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e a Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC - Formação), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

No documento são apresentadas, no art. 7º, algumas premissas ou características consideradas relevantes para que a formação continuada tenha um impacto positivo e seja eficiente.

Art. 7º A Formação Continuada, para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender as características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica:

I - Foco no conhecimento pedagógico do conteúdo - pressupõe o desenvolvimento de conhecimentos de como os estudantes aprendem, no uso de estratégias diferentes para garantir o aprendizado de todos e na ampliação do repertório do professor que lhe permita compreender o processo de aprendizagem dos conteúdos pelos estudantes;

II - Uso de metodologias ativas de aprendizagem - as formações efetivas consideram o formador como facilitador do processo de construção de aprendizados que ocorre entre e/ou com os próprios participantes, sendo que entre as diferentes atividades de uso de metodologias ativas estão: a pesquisa-ação, o processo de construção de materiais para as aulas, o uso de artefatos dos próprios discentes para reflexão docente, o aprendizado em cima do planejamento de aulas dos professores;

III - Trabalho colaborativo entre pares - a formação é efetiva quando profissionais da mesma área de conhecimento, ou que atuem com as mesmas turmas, dialoguem e reflitam sobre aspectos da própria prática, mediados por um com maior senioridade, sendo que comunidades de prática com tutoria ou facilitação apropriada podem ser bons espaços para trabalho colaborativo, principalmente para professores de escolas menores, que não possuem colegas da mesma área de atuação para diálogo.

IV - Duração prolongada da formação - adultos aprendem melhor quando têm a oportunidade de praticar, refletir e dialogar sobre a prática, razão pela qual formações curtas não são eficazes, precisando ser contínua a interação entre os professores e os formadores, sendo, assim, a formação em serviço na escola a mais efetiva para melhoria da prática pedagógica, por proporcionar o acompanhamento e a continuidade necessários para mudanças resilientes na atuação do professor; e

V - Coerência sistêmica - a formação de professores é mais efetiva quando articulada e coerente com as demais políticas das redes escolares e com as demandas formativas dos professores, os projetos pedagógicos, os currículos, os materiais de suporte pedagógico, o sistema de avaliação, o plano de carreira e a progressão salarial, sendo importante considerar sempre as evidências e pesquisas mais recentes relacionadas com a formação de professores, bem como as orientações do governo federal, de associações especializadas e as inovações do meio educacional, valendo atentar que, quando se trata da formação de professores, a coerência sistêmica alcança também a preparação dos formadores ou dos docentes das licenciaturas, cuja titulação se situa em nível de pós-graduação por exigência legal, uma vez que a docência nesse nível, pautada nos presentes critérios, pode propiciar, aos futuros professores, experiências de aprendizagem análogas àquela que se espera que o professor da Educação Básica propicie a seus alunos.

No que diz respeito, conforme apresentado no art. 10, ao objetivo de superar a fragmentação e ausência de articulação dos diferentes saberes são feitas algumas recomendações.

Art. 10 Para garantir a articulação entre os diferentes cursos e programas destinados à Formação Continuada de Professores, e para superar a fragmentação e ausência de articulação dos diferentes saberes, é recomendada às IES a criação de institutos/unidades integradas para a formação de professores, que tenham no seu corpo docente, além daqueles que compõem a instituição formadora, professores experientes das redes escolares de ensino, criando, assim, uma ponte orgânica e contextualizada entre a Educação Superior e a Educação Básica.

A formação continuada é compreendida também como formação ao longo da vida, tais informações podem ser obtidas mediante a leitura do “CAPÍTULO IV DA FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA” onde são contemplados ao longo de quatro artigos, algumas questões que consideramos relevantes para ampliar nossas discussões sobre as concepções de formação continuada.

Art. 11 As políticas para a Formação ao Longo da Vida, em Serviço, implementadas pelas escolas, redes escolares ou sistemas de ensino,

por si ou em parcerias com outras instituições, devem ser desenvolvidas em alinhamento com as reais necessidades dos contextos e ambientes de atuação dos professores.

Art. 12 A Formação Continuada em Serviço deve ser estruturada mediante ações diversificadas destinadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas ao longo da vida profissional, e contextualizada com as práticas docentes efetivamente desenvolvidas.

Art. 13 A Formação Continuada em Serviço deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas, atendendo ao disposto no Parágrafo único do artigo 61 da LDB.

Art. 14 A programação da Formação Continuada em Serviço deve ser articulada com programas e cursos flexíveis e modulados, que permitam a complementação, atualização ou aperfeiçoamento de seu processo de desenvolvimento profissional.

Uma série de críticas estão sendo feitas a essa resolução. Antes de sua aprovação, no final de 2019 houve a circulação de informações sobre a publicação de novas diretrizes para a formação de professores ou uma proposta de Reformulação da Resolução CNE/CP nº 2/2015. Uma nota (BRASIL, 2019) assinada por várias associações consideradas de muita relevância e peso para a educação, dentre elas Anfope, Anped, ABdC, Abrapec, Anpae, Anfop, explicitaram seu repúdio contra a publicação, saindo em defesa da proposta da Resolução CNE/CP nº 2/2015. Abaixo compartilhamos essa nota de repúdio.

As entidades nacionais abaixo relacionadas vêm a público se manifestar contra a proposta de Reformulação da Resolução CNE/CP nº 2/2015, elaborada pela Comissão Bicameral de Formação Inicial e Continuada de Professores do Conselho Nacional de Educação, que consideramos danosa à elevação da qualidade da educação brasileira. Como manifesto por diversas entidades na Audiência Pública, realizada em 08 de outubro, destinada a colher subsídios e contribuições para deliberação da matéria pelo Colegiado Pleno do CNE, solicitamos a retirada de pauta e arquivamento do Parecer apresentado pelo CNE e que este tome as providências necessárias para a imediata implementação da Resolução nº 02/ de 01 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. A versão 3 da Proposta de Reformulação da Resolução, apenas agora disponibilizada pelo CNE, apresenta proposições que: *destroem as políticas já instituídas; desconsideram a produção e o pensamento educacional brasileiro ao retomarem concepções ultrapassadas como a pedagogia das competências; apresentam uma visão restrita e instrumental de docência e negativa dos professores; descaracterizam os núcleos formativos, a formação pedagógica e a segunda licenciatura; ignoram a diversidade nacional, a autonomia pedagógica das instituições formadoras e sua relação com a educação básica; relativizam a importância dos estágios supervisionados retrocedendo, desse modo, nos avanços que a área alcançou com a Resolução 02/2015.* Repudiamos, também, a proposta de institucionalização de institutos superiores de educação, assim como

a proposição de referenciais docentes de caráter meritocrático para a valorização do professor (formação, carreira, salário e condições de trabalho), entre tantas outras impropriedades. Ressaltamos, ainda, que a proposta do CNE, em franco desrespeito às instituições, professores e estudantes, bem como das suas decisões emanadas pelo próprio Conselho, desconsidera o fato de que um número considerável de Instituições de Ensino Superior já aprovaram, nas instâncias colegiadas, em um esforço institucional imenso seus projetos institucionais de formação: o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógicos de Curso (PPCs). Tais projetos, contemplando as proposições da Res. 02/2015, reorganizam internamente os cursos trazendo proposituras interessantes para superar a fragmentação da formação e a complexidade do conhecimento, afirmando o compromisso da universidade com a sociedade (sua função de extensão) ao chamar a escola para concretizar a dimensão teórica- empírica da formação. Reafirmamos nossa posição em *defesa da Resolução CNE n° 02/2015*, pois esta fortalece uma concepção de formação indissociável de uma política de valorização profissional dos professores para formação, carreira e condições de trabalho e representa um consenso educacional sobre uma concepção formativa da docência que articula indissociavelmente a teoria e a prática, dentro de uma visão sócio-histórica, emancipadora e inclusiva, defendida pelas entidades acadêmicas do campo da educação (NOTA ANPAE, grifos nossos) (ANPAE, 2019, p. 1). (grifo nosso)

É evidenciado na nota que, para as instituições que a assinaram, as principais críticas com relação a nova resolução, concentram-se na: *desconsideração das políticas já instituídas e da produção e o pensamento educacional brasileiro inovador que supera a pedagogia das competências, a descaracterização dos núcleos formativos, a formação pedagógica e a segunda licenciatura, ferem a autonomia pedagógica das instituições formadoras e sua relação com a educação básica; relativizam a importância dos estágios supervisionados retrocedendo, desse modo, nos avanços que a área alcançou com a Resolução 02/2015.*

Além das inquietações anunciadas, nos amparamos em Nóvoa (2008), pelo fato de que ele chama a atenção para a necessidade dos programas de formação desenvolverem três “famílias de competências” essenciais para que os docentes se situem no novo espaço público da educação, são elas: saber relacionar e saber relacionar-se (redefinir o sentido social do trabalho docente no novo espaço público da educação), saber organizar e saber organiza-se (repensar as formas de organização do trabalho escolar e o trabalho profissional, inscrever os princípios do coletivo e da colegiabilidade na cultura profissional dos docentes), saber analisar e saber analisar-se (reconstruir o conhecimento profissional a partir de uma reflexão prática e deliberativa).

Os professores devem estar cientes da importância da apropriação de novos conhecimentos a fim de estabelecer novos paradigmas educacionais. Em contrapartida, é necessário oferecer condições satisfatórias para que esses professores possam participar dos programas de formação continuada e que vejam neles a possibilidade de valorização de suas vivências e saberes pedagógicos bem como a oportunidade de aperfeiçoamento de suas práticas. A busca pelo conhecimento associado à prática educativa cotidiana deve ser constante.

A formação deve ir além da mera perspectiva de implementação de Políticas ou elaboração de documentos oficiais. A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e ampliem a percepção dos docentes dando-lhes subsídios para a ressignificação de saberes e para releituras contextualizadas sobre o exercício da profissão que dialoguem com a realidade do cotidiano escolar.

2.10 Políticas de Formação Continuada Docente no Estado Pernambuco: Entre ecos e intencionalidades

No presente tópico, faremos um breve resgate histórico das Políticas Públicas Educacionais em Pernambuco, enfatizando as questões relacionadas a formação continuada dos professores.

Consideramos importante essa abordagem para contextualizar o campo de pesquisa e compreender as concepções que permeiam as propostas e vivências formativas no âmbito da formação continuada docente. Para isso elegemos como ponto de partida e referência o estudo desenvolvido por Oliveira et. al (2006) que trata das políticas de educação básica em Pernambuco no período de 1975 a 2001 e alguns ordenamentos legais indicados.

2.10.1 Um breve resgate histórico das Políticas de Formação continuada em Pernambuco

A lei nº 11.329, de 16 de janeiro de 1996 dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público de Pré-Escolar, Ensino Fundamental e Ensino Médio do Estado de Pernambuco. Nesse documento é possível perceber no capítulo II - Das funções dos cargos das carreiras do magistério no art 8º que esclarece as atribuições do professor no exercício de atividades técnico-pedagógicas e no inciso “III - localizar demandas de capacitação em serviço e de formação continuada” que há a apresentação dos conceitos “capacitação em serviço” e “formação continuada”.

De acordo com Oliveira (2006), nesse período

A formação continuada passou a ser percebida não mais como um treinamento de habilidades, tal qual nas gestões anteriores, mas como instrumento de reflexão e troca de experiências, processo coletivo de apropriação do conhecimento científico e tecnológico, que teria por escopo o cotidiano escolar como objeto principal de reflexão-teorização-instrumentação.

No capítulo I dessa lei encontramos informações sobre os direitos fundamentais dos profissionais da educação. Mais especificamente no artigo 21 encontramos a informação de que “Além dos direitos previstos nas normas gerais aplicáveis ao servidor público, são direitos específicos dos ocupantes dos cargos das carreiras do magistério”, no que diz respeito a formação continuada percebemos no inciso V a seguinte afirmação “afastar-se para formação continuada”, fica evidenciado assim que a formação continuada docente é um direito docente fundamental.

Já no título V do documento encontramos o: Art. 33. Será assegurado ao servidor integrante das carreiras do magistério público capacitação permanente e formação continuada na perspectiva de melhoria do seu desempenho profissional. Aqui fica evidenciada a vinculação da formação continuada com a qualidade do trabalho desenvolvido pelo docente.

Segundo Silva (2010, p. 25) quando a formação continuada vai deixando de ser episódica para ser sistemática, um processo planejado pela Secretaria de

Educação e pela escola é possível ter ampliação da cultura de estudo por parte dos professores. O autor destaca que focar a formação continuada na escola não significa abolir outros espaços formativos.

Segundo o Documento *Parâmetros para a Formação Docente* (2014, p. 21)

O período de 1995 a 1998 (Governo Miguel Arraes) é demarcado por um amplo reconhecimento do processo de globalização e internacionalização da economia e da necessidade de o Brasil colocar a educação como prioridade, para que sua população adquirisse um padrão de qualidade de vida. Para tanto, era preciso superar as deficiências do quadro educacional brasileiro. Nesse sentido, a tônica da educação no Estado de Pernambuco volta a ser a busca para a Universalização do Ensino Fundamental (p.21).

De acordo com o documento supracitado

Como o incentivo dado à formação docente era constante, ressalta-se que os professores, por sua iniciativa, realizaram oficinas pedagógicas em todo o Estado, com o objetivo de aprofundar questões abordadas na Capacitação em Rede, modalidade de qualificação que, efetuada duas vezes por ano, buscou assegurar a criação de referências curriculares comuns. Para as áreas de Biologia, Matemática, Química e Física, foram implantados o Programa Pró-Ciências I, com patrocínio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES, e o Pró-Ciências II, com a mesma finalidade, sendo os professores selecionados pela Facepe (p.21).

Quanto ao documento norteador da prática pedagógica do professor, nesse período, surge a Coleção Professor Paulo Freire, Política de Ensino e Escolarização Básica (PERNAMBUCO, 1998), elaborada para o Programa Capacitação em Rede, implementado pela Diretoria de Educação Escolar, desde 1995. O referido programa proporcionava atualização aos professores da rede pública estadual, por meio de discussão de temas sobre ensino.

No período de 1987-2001, percebemos que a institucionalização da formação continuada se faz presente nas políticas e propostas dos governos. Na análise feita por Oliveira (2006) é afirmado que estudos mostraram a pouca continuidade existente nas políticas educacionais ao longo do período evidenciado. Ao refletir sobre esses dados nos reportamos a fala de Imbernón (2009, p. 47) e seus pensamentos sobre como é concebida a formação continuada.

[...] infelizmente, a “formação continuada” ou “contínua” que conhecemos configura-se, na maioria das vezes, em ações isoladas, pontuais e de caráter eventual. Portanto, trata-se de uma formação muito mais “descontínua” do que propriamente “contínua”. Ainda predomina a visão da oferta de cursos de curta duração – atualização, aperfeiçoamento ou, até mesmo, “reciclagem” – ou de pós-graduação lato sensu em que os temas e os conteúdos ali tratados não necessariamente refletem as necessidades formativas dos docentes

Segundo os *Parâmetros para a Formação Docente* (2017, p. 22)

No período de 1999-2006 (Governo Jarbas Vasconcelos), as condições oferecidas às escolas pela Secretaria, promovidas por meio de uma extensa gama de projetos, tinham como pressuposto que a melhoria do processo de ensino e aprendizagem era uma tarefa da escola e caberia à Secretaria de Educação apenas apoiá-la. Com isso, a escola passou a ser a responsável pela capacitação dos professores.

De acordo com Oliveira (2006), a proposta de que as escolas busquem o tipo de capacitação que lhes convier, além de significar uma renúncia do Estado em termos de poder conferir direção concreta à política educacional, pela criação de referências comuns, poderia favorecer o insulamento do corpo técnico da escola, o qual, por falta crescente de inserção no debate nacional, poderia vir a ter suas possibilidades de apoio técnico reduzidas à sua visão particular.

Outra informação relevante é que nesse período existia uma instrução normativa que regia a formação de professores, a *Instrução Normativa n. 001/2000*, da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, que determinava os objetivos e atribuições, assim como orientava procedimentos e conteúdo para a implementação do programa de formação continuada em serviço do sistema estadual de ensino. Segundo Cavalcanti (2004, p. 62), a referida instrução “deixa evidente em um dos seus objetivos a preocupação em desenvolver competências profissionais nos professores com a finalidade de promover o aperfeiçoamento do desempenho docente [...]”.

A *lei nº 15.533, de 23 de junho de 2015* aprova o Plano Estadual de Educação – PEE abaixo destacamos as metas e estratégias presentes no documento que citam de forma direta a formação continuada docente:

Meta 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste Plano Estadual de Educação - PEE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 82,2% (oitenta e dois vírgula dois por cento).

3.5. Implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a *formação continuada* de professores para o atendimento educacional especializado complementar nas escolas urbanas e do campo, para alunos do ensino médio.

3.10. Promover a *formação continuada* dos profissionais da educação atuantes no ensino médio, assegurando-lhes que, ao longo do ano, participem de atividades de formação (cursos, simpósios, debates, encontros, congressos etc.) sobre a temática Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira, africana e indígena.

3.11. Institucionalizar programa de diversificação curricular do ensino médio, a fim de incentivar abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, discriminando-se conteúdos obrigatórios e conteúdos eletivos articulados em dimensões temáticas, tais como: ciência, trabalho, tecnologia, cultura, esporte, respeito à diversidade e promoção da igualdade étnico-racial, apoiado por meio de ações de aquisição de equipamentos e laboratórios, produção de material didático específico e *formação continuada* de professores.

Meta 4: Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, nas formas complementar e suplementar, em escolas ou serviços.

Estratégias:

4.8. Intensificar a *formação continuada* para os profissionais da educação da sala regular e atendimento educacional especializado, oportunizando novas possibilidades e práticas de atuação na perspectiva da educação inclusiva.

4.13. Fomentar a *formação continuada* de professores e profissionais da educação para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas.

Meta 5: Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental.

Estratégia:

5.5. Promover a formação inicial e *continuada* de professores para a alfabetização de crianças, envolvendo o uso de tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação e ações de formação continuada de professores para a alfabetização.

Meta 7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias estaduais para o IDEB: 5,5 nos anos iniciais; 4,7 nos anos finais; e 4,9 no ensino médio.

Estratégia:

7.29. Garantir a formação inicial e *continuada* de docentes das redes públicas que atuam na Educação de Jovens e Adultos - EJA, inclusive integrada à educação profissional.

Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para 95,6% (noventa e cinco vírgula seis por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste Plano Estadual de Educação - PEE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir para 15,1% (quinze vírgula um por cento) a taxa do analfabetismo funcional.

Estratégia:

9.11. Fomentar a diversificação curricular do ensino médio para jovens e adultos, articulando a formação integral à preparação para o mundo do trabalho e promovendo a inter-relação entre teoria e prática nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características de jovens e adultos, por

meio de equipamentos e laboratórios, produção de material didático específico e *formação continuada* de professores.

Meta 10: Oferecer, no mínimo, 36,3% (trinta e seis vírgula três por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional, nos ensinos fundamental e médio.

Estratégias:

10.5. Fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas para avaliação, a *formação continuada* de docentes das redes públicas que atuam na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional articuladas com a educação de jovens, adultos e idosos.

10.11. Fomentar a oferta pública de formação inicial e *continuada* para trabalhadores articulada à educação de jovens e adultos, em regime de colaboração.

Meta 11: Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e, pelo menos, 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.

Estratégia:

11.3. Ampliar programas de *formação continuada* para docentes da educação profissional técnica de nível médio.

Meta 12: Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 41,3% (quarenta e um vírgula três por cento) e a taxa líquida para 26,6% (vinte e seis vírgula seis por cento) da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas no segmento público.

Estratégias:

12.14. Promover a articulação entre os entes federativos e as IES na perspectiva de equilibrar e difundir a possibilidade de oferta de formação docente inicial e *continuada* em todas as regiões do Estado.

12.16. Fomentar e garantir a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos, que incluam a educação das relações étnico-raciais, bem como os instrumentos de avaliação, o acesso a equipamentos e a laboratórios, além da formação inicial e *continuada* de docentes das redes públicas que atuam na educação de jovens e adultos, inclusive integrada à educação profissional.

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de um ano de vigência deste Plano Estadual de Educação, política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento que atuam.

Estratégias:

15.1. Implantar e regulamentar, no prazo de 1 (um) ano de vigência do Plano, uma política estadual articulada com a política nacional de *formação continuada* para os profissionais da educação, contemplando os professores da rede pública.

15.2. Consolidar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e *continuada* de professores, bem como para divulgação e atualização dos currículos eletrônicos dos docentes.

15.8. Garantir a ampliação da Plataforma Freire do MEC especialmente para as áreas de *formação continuada* de professores e funcionários.

15.10. Democratizar os processos de elaboração/adequação de conteúdos para a formação inicial e *continuada* dos profissionais de educação, valorizando as práticas de ensino e os estágios acadêmicos.

15.13. Diagnosticar demandas de formação inicial e *continuada* para os professores que lecionam na educação do campo, educação quilombola, educação escolar indígena, da educação dos povos da floresta, dos povos das águas e educação das relações étnico-raciais, visando à construção de um projeto de educação que considere as suas especificidades.

15.14. Implementar mecanismos para reconhecimento de saberes dos jovens, adultos e idosos trabalhadores/as a serem considerados nos currículos dos cursos de formação inicial e *continuada* e dos cursos técnicos de nível médio.

15.16. Promover a formação inicial e *continuada* dos/as profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais efetivos com formação superior.

15.18. Promover a *formação continuada* dos professores para a utilização de softwares educativos, ferramentas e interfaces tecnológicas, voltada para a educação infantil.

Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação, 37,4% (trinta e sete vírgula quatro por cento) dos professores da educação básica até o último ano de vigência deste Plano Estadual de Educação - PEE, e garantir a todos os profissionais da educação básica a formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Estratégias:

16.1. Realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por *formação continuada* e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

16.5. Ampliar e facilitar o acesso pelos profissionais da educação aos cursos de pós-graduação e *formação continuada* nas diversas áreas de atuação.

16.7. Ampliar o número de vagas para os profissionais da educação em cursos de *formação continuada* na área da educação inclusiva.

16.14. Ampliar e garantir as políticas e os programas de formação inicial e *continuada* dos profissionais da educação, sobre prevenção de drogas e de doenças.

16.18. Viabilizar o sistema de articulação entre MEC, Secretarias de Educação e IES com perspectiva de equilibrar e difundir a possibilidade de oferta de formação docente inicial e *continuada* em todas as regiões do Estado.

16.19. Manter um calendário de formação *continuada* para os gestores e supervisores que atuam na EJA

16.20. Contemplar, nos cursos de formação inicial e *continuada* de professores, temas contidos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase); nas resoluções do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) e da Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH); e na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

16.21. Promover a adequada formação inicial e *continuada* dos profissionais da educação envolvidos na educação em espaços de privação da liberdade.

16.22. Garantir *formação continuada* aos profissionais professores e pessoal de apoio para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC's, inclusive os lotados na secretaria de educação e nas gerencias regionais de ensino.

16.25. Assegurar aos profissionais da educação *formação continuada* referente à inclusão de pessoas com deficiências.

16.26. Implantar, ampliar e garantir salas de recursos multifuncionais e fomentar a *formação continuada* de professores/as e profissionais da educação para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas.

16.28. Informatizar integralmente a gestão das secretarias de educação municipais e estadual e das escolas públicas do Estado e Municípios, além de manter o programa nacional de formação inicial e *continuada* para o pessoal técnico da secretaria de educação para o uso das tecnologias.

16.29. Fomentar a *formação continuada* de professores/as e profissionais da educação para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas.

Meta 18: Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional,

definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Estratégia:

18.14. Ampliar o quadro de profissionais efetivos da educação, promovendo concursos públicos, *formação continuada*, efetivação de plano de cargo e carreira, contemplando os profissionais da educação que atenderão aos estudantes da educação infantil, incluindo os que atenderão estudantes com necessidades específicas.

Meta 19: Assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

Estratégia:

19.1. Oferecer com regularidade *formação continuada*, em nível de extensão e aperfeiçoamento, para gestores escolares e conselheiros escolares.

As metas e estratégias destacadas contemplam as diferentes etapas e modalidades da Educação, é nítido que no recorte apresentado se evidencia a formação continuada e a coloca como um dos caminhos para alcançar de forma significativa a meta prevista.

Nos chama atenção o fato de que algumas estratégias foram previstas para serem alcançadas com um ano de vigência do PEE. Já se passaram 06(seis) anos da criação da lei e muitas delas não foram sequer iniciadas. Lembramos que a vigência do PEE é de 10(dez) anos, ou seja mais de 50% do tempo de vigência já foi cumprido e muitas metas e estratégias ainda não foram alcançadas.

As fragilidades das políticas voltadas para a formação continuada docente impactam diretamente o contexto educacional, tanto a nível nacional quanto a nível estadual. Tal percepção pode ser constatada quando observamos os dados referentes ao perfil de formação dos Professores que atuam no Ensino Médio, apresentaremos esses dados no capítulo seguinte.

Capítulo 3

Perfil dos Professores que atuam no Ensino Médio no Brasil e em Pernambuco

Assemelham-se a nós. E, para começar, achas que, numa tal condição, eles tenham alguma vez visto, de si mesmos e dos seus companheiros, mais da que as sombras projetadas pelo fogo na parede da caverna que lhes fica defronte?

Platão – O Mito da Caverna

A preocupação com a qualidade da educação não é recente, visto que, percebemos de modo crescente o estabelecimento e o fortalecimento da compreensão de que a qualidade da educação está atrelada a qualidade da formação dos professores, tanto na perspectiva da formação inicial quanto da continuada bem como pelo estabelecimento de ações que promovam a valorização desses profissionais.

A qualidade da educação contemporânea pode ser observada e avaliada por diversos prismas. O Censo Escolar e as Sinopses Estatísticas da Educação, as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e os dados socializados pelo Observatório do PNE se constituem como algumas das fontes para a obtenção de dados que elegemos para estabelecer uma análise comparativa da formação dos professores em um recorte temporal de 2016 a 2020 e é sobre esses dados que nos debruçaremos. Quem são os professores do Brasil? Quantos professores e professoras nós temos? Qual sua formação? Ao longo dos anos houve mudança no perfil de formação desses professores com relação à formação continuada? Essas são algumas das inquietações que nos propeliram a realizar esse levantamento e a construção desse panorama.

Segundo o Ministério da Educação o Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e o mais importante

levantamento estatístico educacional brasileiro nessa área. Ele é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e conta com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país.

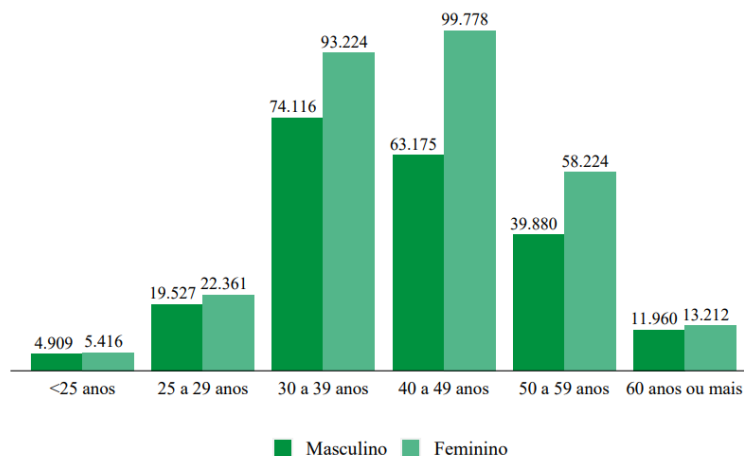
De acordo com as informações divulgadas no sítio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Censo Escolar é uma ferramenta fundamental para que os atores educacionais possam compreender a situação educacional do país, das unidades federativas, dos municípios e do Distrito Federal, bem como das escolas e, com isso, acompanhar a efetividade das políticas públicas. É através do Censo Escolar que podemos obter também informações sobre a formação e atuação dos professores em nosso país. Os dados obtidos por meio do censo escolar são publicados em algumas plataformas, como o EducaCenso e convertidos em arquivos como as Sinopses Estatísticas da Educação. Apresentaremos e abordaremos esses dados de modo crítico, a fim de compreender algumas das informações que auxiliam na construção do perfil do educador brasileiro.

3.1 Gênero e faixa etária predominante dos docentes que atuam no Ensino Médio

De acordo com o Censo Escolar, um total de 505.782 professores atuaram no ensino médio em 2020 (Inep, 2021) sendo 57,8% do sexo feminino e 42,2% do sexo masculino. Com base nos dados apresentados no gráfico abaixo é possível observar que distribuição das idades dos docentes se concentram nas faixas de 30 a 39 anos e de 40 a 49 anos (Fig.4).

Figura 4

Gráfico das idades e gênero dos Docentes que atuam no Ensino Médio a nível de Brasil



Fonte: CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2020. INEP, 2021

Quando voltamos nosso olhar para os dados a nível de região Nordeste a concentração também se dá na mesma faixa etária, conforme é possível perceber nos quadros 8 e 9 .

Quadro 08

Número de docentes do Ensino Médio a nível de Brasil e suas respectivas faixas etárias

Número de Docentes do Ensino Médio a nível de Brasil							
Sexo e Faixa Etária							
Feminino							
Total	Até 24 anos	De 25 a 29 anos	De 30 a 39 anos	De 40 a 49 anos	De 50 a 54 anos	De 55 a 59 anos	60 anos ou mais
292.215	5.416	22.361	93.224	99.778	35.791	22.433	13.212
Masculino							
213.567	4.909	19.527	74.116	63.175	23.268	16.612	11.960

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica, 2020. INEP, 2021

Quadro 09

Número de docentes do Ensino Médio a nível de região e suas respectivas faixas etárias

Número de Docentes do Ensino Médio a nível de Região Nordeste							
Sexo e Faixa Etária							
Feminino							
Total	Até 24 anos	De 25 a 29 anos	De 30 a 39 anos	De 40 a 49 anos	De 50 a 54 anos	De 55 a 59 anos	60 anos ou mais
63.757	1.256	6.141	22.940	19.664	7.056	4.172	2.528
Masculino							
58.393	1.419	6.330	22.268	16.613	5.331	3.690	2.742

Fonte: Sinopse estatística da Educação Básica, 2020 - INEP, 2021

No que diz respeito ao Estado de Pernambuco (Quadro 10) das 9.547 Professoras que atuam no Ensino Médio 3.541 estão localizadas na faixa etária de 30 a 39 anos e 2.806 estão localizadas na faixa etária de 40 a 49 anos de idade, o que corresponde a 66,48% do quadro feminino de docentes. Quando observamos os dados concernentes ao perfil de idade dos docentes do gênero masculino que atuam no Ensino Médio em Pernambuco, também percebemos a concentração na faixa etária de 30 a 39 anos – 3.133 e na faixa etária de 40 a 49 anos – 2.311, o que corresponde a 63,22% de um total de 8.610 docentes.

Quadro 10

Número de docentes do Ensino Médio a nível de Estado e suas respectivas faixas etárias

Número de Docentes do Ensino Médio a nível Estado – Pernambuco							
Sexo e Faixa Etária							
Feminino							
Total	Até 24 anos	De 25 a 29 anos	De 30 a 39 anos	De 40 a 49 anos	De 50 a 54 anos	De 55 a 59 anos	60 anos ou mais
9.547	211	949	3.541	2.806	979	627	434
Masculino							
8.610	280	958	3.133	2.311	814	627	487

Fonte: Sinopse estatística da Educação Básica, 2020-INEP, 2021.

Analizamos os dados obtidos e desenvolvemos um olhar sobre a importância de se conhecer os Professores, a luz da teoria sobre os ciclos vitais dos Professores. De acordo com Sikes (1985) citado por Garcia (1999):

“diferentes experiências, atitudes, percepções, expectativas, satisfações, frustrações, preocupações, etc. parecer estar relacionadas com diferentes fases da vida dos professores e de suas carreiras” (SIKES, 1985, p.29 *apud* GARCIA, 1999, p. 62).

Assim consideramos que as escolhas, inclusive formativas realizadas pelos docentes, a visão sobre sua prática e sobre a Educação são influenciadas por essa gama de questões tão intrínsecas a existência humana. De acordo com Garcia(1999), o trabalho mais difundido nos últimos anos em relação ao ciclo vital dos Professores talvez tenha sido a investigação realizada por Huberman (1989) na Suíça.

Huberman (1989 *apud* Garcia 1999, p. 64) identificou algumas etapas e fases que pretende superar a linearidade das fases apresentadas por Sikes(1985) são elas:

- Primeira etapa: Entrada na carreira – Marcada pelo período de sobrevivência e descobertas, preocupações, entusiasmo;
- Fase da Estabilização: Ocorre entre os quatro e seis anos de experiência docente, há uma predominância no sentimento de facilidade para lidar com os estudantes, técnicas de ensino e novos métodos.

- Fase da Experimentação ou Diversificação: Aqui acontece uma maior dedicação ao uso de novas estratégias e os docentes buscam com frequência outros estímulos profissionais que vão além da classe.
- Uma outra fase que segundo o autor se desenvolve entre os 40 a 50/55 anos de idade é a fase da procura por uma situação profissional estável e nesse grupo ele caracteriza dois perfis. Um perfil de professores marcados pela serenidade e distanciamento afetivo e um outro grupo que estagna e não se dedicam ao seu desenvolvimento profissional. Ele localiza esse grupo dentro da faixa etária de 50 e 60 anos e os caracteriza pelo conservadorismo e excessivas queixas sobre os colegas, estudantes e sistema.

Garcia (2007), em seu trabalho *La Formación Docente en la Sociedad del Conocimiento y La Información: Avances y Temas Pendientes*, afirma que:

Hemos constatado tanto por las investigaciones desarrolladas como por la experiencia práctica que los profesores, al igual que otras personas orientan su conducta a partir del conocimiento y creencias que poseen. Y este conocimiento y creencias se empieza a construir mucho antes que el profesor en formación decida dedicarse profesionalmente a la enseñanza. Estos conocimientos y creencias que los profesores en formación traen consigo cuando inician su formación inicial afectan de una manera directa a la interpretación y valoración que los profesores hacen de las experiencias de formación del profesorado. Esta modalidad de “aprender a enseñar” se produce a través de lo que se ha denominado “aprendizaje por la observación”. Aprendizaje que en muchas ocasiones no se produce de manera intencionada, sino que se va adentrando en las estructuras de cognitivas -y emocionales- de los futuros profesores de manera inconsciente, llegando a crear expectativas y creencias difíciles de remover (GARCIA, 2007).

O nosso olhar se direciona para a formação continuada, mas compreendemos que a percepção do docente sobre sua prática e sobre a formação continuada pode se dar pelas vivências construídas na formação inicial e/ou as lacunas deixadas por essa formação, que somadas aos desafios da prática muitas vezes desenvolvem nesses profissionais um sentimento de descrença e a tomada de uma postura mais resistente frente as propostas didático-metodológicas que emergem nos momentos de formação continuada.

3.2 Formação dos Professores que atuam no Ensino Médio

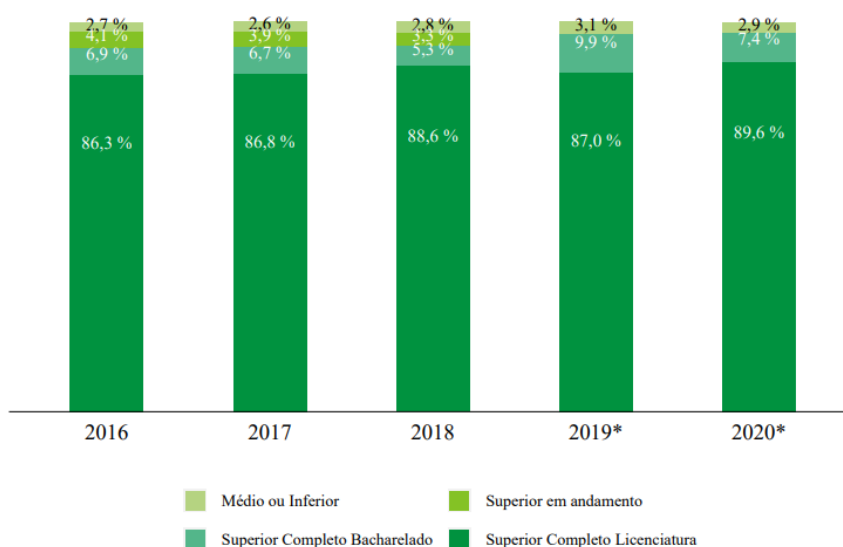
Quando observamos os dados relacionados ao Ensino de Ciências percebemos que apenas 57,8% dos Professores que ministram a disciplina possuem formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área. Ou seja, 42,2% dos Professores que ministram Ciências possuem bacharelado sem complementação pedagógica na área ou não são formados em curso superior correspondente a área de atuação.

De acordo com os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep obtidos por meio do Censo Escolar da Educação Básica Brasileira, em 2020, foram registrados 2,2 milhões de docentes na educação básica brasileira. A maior parte deles atua no ensino fundamental (63,0%), em que se encontram 1.378.812 docentes.

Voltando nosso olhar para o Ensino Médio, de acordo com o Censo da Educação Básica de 2020, dos docentes que atuam no ensino médio, 97,1% têm nível superior completo (89,6% em grau acadêmico de licenciatura e 7,4%, bacharelado) e 2,9% possuem formação de nível médio ou inferior (Fig.5).

Figura 5

Gráfico comparativo da Formação Inicial de Professores que atuam no Ensino Médio no Brasil entre 2016 e 2020



Fonte: Censo da Educação Básica, 2020 - INEP, 2021

De acordo com a nota disponibilizada no resumo técnico do Censo Escolar de 2020, em 2019, o Censo Escolar parou de coletar dados sobre cursos superiores em andamento. Ressalta-se que parte da elevação no percentual de docentes com superior concluído em 2019 e 2020 resulta do trabalho de atualização do cadastro de docentes promovido pelo Inep (adição de cursos concluídos em anos anteriores até então não declarados) como uma das ações da Pesquisa de Controle de Qualidade do Censo Escolar 2017.

É possível perceber um aumento no quantitativo de docentes que possuem formação superior e uma diminuição no quantitativo de docentes com curso superior e sem a licenciatura. Tal dado pode ser compreendido pelo fato de que com objetivo de sanar ou diminuir os problemas relacionados a formação dos professores que atuam na Educação Básica foram criados alguns Programas, Políticas, Resoluções e Decretos para atender as exigências pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Dentre as quais citamos o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR e a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública – RENAFORM que se materializaram por meio da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica disposta no Decreto 6.755/2009.

O PARFOR é um Programa instituído para atender ao disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, a fim de que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica no País.

A RENAFORM, foi instituída com a finalidade precípua de contribuir com a qualidade do ensino e com a melhoria do aprendizado dos profissionais da educação por meio de um amplo processo de articulação dos órgãos gestores, dos sistemas de ensino e das instituições de formação, sobretudo, as universidades públicas e comunitárias. A Rede é formada pelo MEC, Sistemas de Ensino e os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, que são

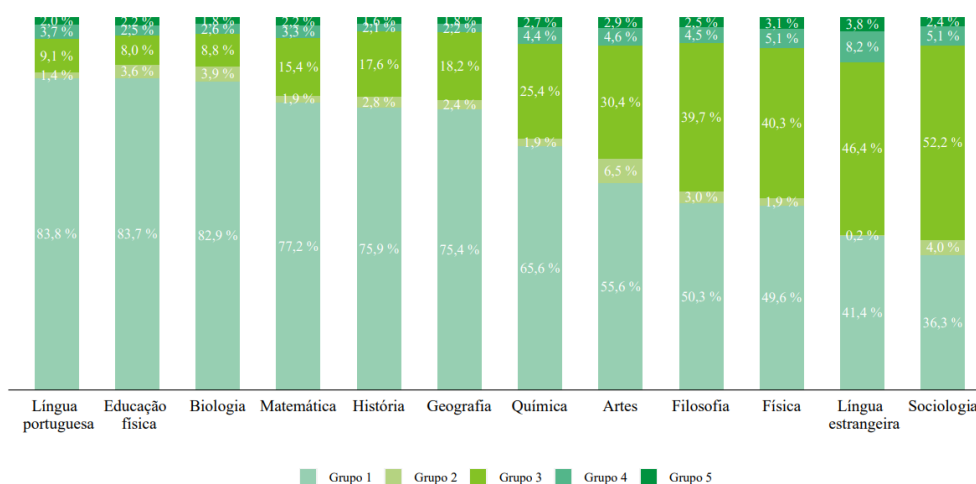
parceiros no desenvolvimento e oferta de programas de formação continuada, bem como na implementação de novas tecnologias de ensino e gestão em unidades escolares e sistemas estaduais e municipais (BRASIL, 2005).

Diferentemente do PARFOR a RENAFORM tinha por foco a formação continuada e ofertava cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização.

De acordo com o indicador de adequação da formação docente para o ensino médio, o pior resultado é observado para a disciplina de sociologia (Fig.6), em que apenas 36,3% das turmas são ministradas por professores com a formação adequada (grupo 1 do indicador). Os melhores resultados do indicador de adequação da formação docente são observados para as disciplinas de língua portuguesa, educação física, biologia, matemática, história e geografia com percentuais acima de 75%.

Figura 6

Indicador de adequação da Formação Docente para o Ensino Médio segundo a Disciplina – Brasil - 2020



Fonte: Censo da Educação Básica, 2020 - INEP, 2021

Com relação aos grupos indicados no gráfico se faz necessário esclarecer que: Grupo 1 – Corresponde ao percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona; Grupo 2 – Corresponde ao percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de bacharelado (sem complementação

pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona; Grupo 3 – Corresponde ao percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona; Grupo 4 – Corresponde ao percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior não considerada nas categorias; Grupo 5 – Corresponde ao percentual de disciplinas que são ministradas por professores sem formação superior.

O Plano Nacional de Educação (PNE) anexo à Lei n. 13.005/14 aprovada em 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), traz algumas metas e estratégias relacionadas a formação e valorização dos profissionais da Educação. A meta 14 do PNE afirma que até o final de 2024 deseja-se: “Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.” Observando a mesma meta no Plano Estadual de Educação encontramos a seguinte descrição: Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 2.480 mestres e 866 doutores.

A meta 15 diz respeito a Formação de professores e tem por objetivo “Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam”.

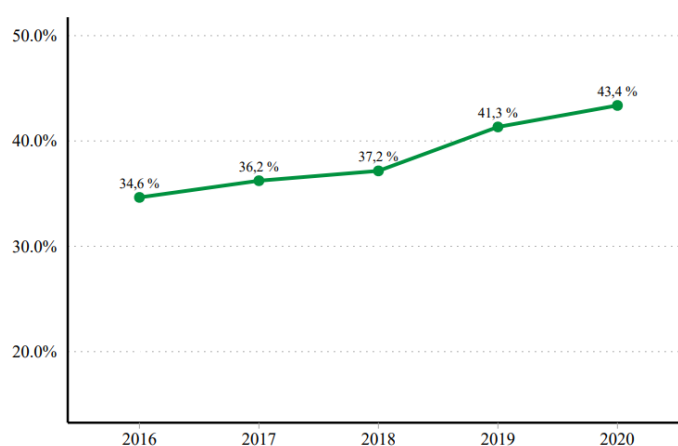
A Meta 16 busca formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores de educação básica até o último ano de vigência do plano e garantir a todos os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

A seguir (Fig. 7 e 8), segundo os dados do Censo da Educação Básica, é possível perceber a evolução do percentual de docentes da educação básica com pós-graduação e formação continuada. No primeiro, verifica-se um aumento

de 34,6% para 43,4% de professores com pós-graduação, de 2016 a 2020. No segundo, também uma elevação, com o percentual de docentes com formação continuada saindo de 33,3% em 2016, para 39,9% em 2020.

Figura 7

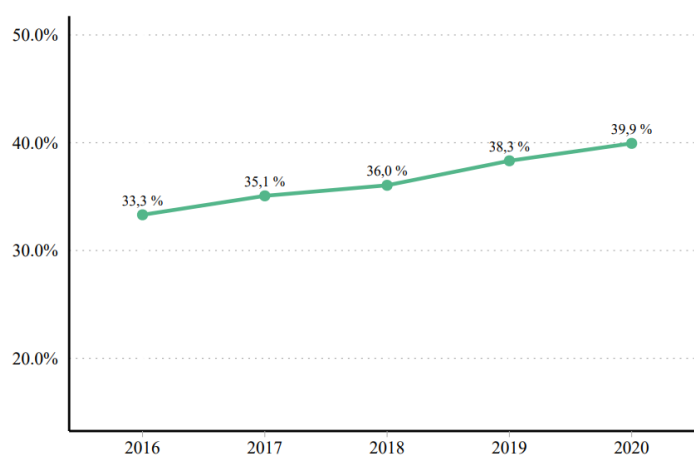
Percentual de Professores da Educação Básica com Pós-Graduação lato sensu ou stricto sensu (Indicador 16A - Relatório do 3º Ciclo de monitoramento das metas do PNE) - Brasil - 2016 a 2020



Fonte: Censo da Educação Básica, 2020 - INEP, 2021

Figura 8

Percentual de Docentes com Formação Continuada (Indicador 16B - relatório do 3º Ciclo de monitoramento das metas do PNE) - Brasil - 2016 a 2020

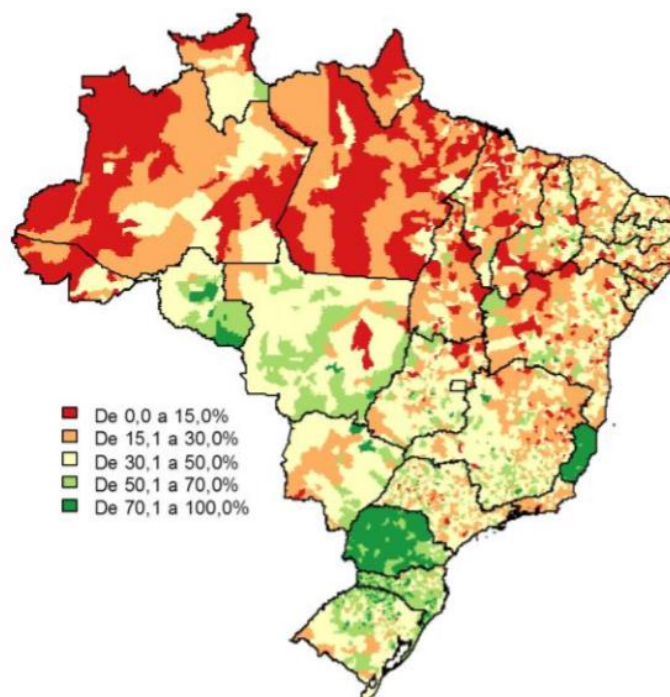


Fonte: Censo da Educação Básica, 2020 - INEP, 2021

Com relação à formação em cursos de pós-graduação, no Censo de 2017 os estados do Espírito Santo e Paraná se destacaram com o maior número de municípios com alto percentual de docentes com pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*. Em todos os municípios do Espírito Santo mais de 50% dos docentes possuem pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*. No Paraná, o mesmo ocorre para 98,2% dos municípios. Com relação a formação continuada dos professores, os estados do Espírito Santo, Paraná e Santa Catarina se destacaram com o maior número de municípios com elevado percentual de docentes que realizaram cursos de formação continuada. Em todos os municípios do Espírito Santo e do Paraná, mais de 30% dos docentes realizaram cursos de formação continuada. Em Santa Catarina, o mesmo ocorre para 97,6% dos municípios, conforme podemos observar no mapa (Fig.9) apresentado abaixo.

Figura 9

Mapa com a distribuição do percentual de Professores da Educação Básica com pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* por município - 2017



Fonte: Censo Escolar, 2017- INEP

Os dados apontam que as disparidades com relação as diversas regiões de nosso país ainda são acentuadas. A coloração vermelha no mapa indica o

menor índice de professores com pós-graduação *stricto sensu* ou *lato sensu*. As regiões Norte e Nordeste encabeçam e amargam essa porcentagem tendo apenas de 0 a 15% dos professores com essa formação. No quadro 11 apresentamos o quantitativo de docentes que atuam na Educação Básica em cada uma das regiões do país. A leitura desse dado torna mais esclarecedora a compreensão de que ainda temos um longo caminho de luta para que os direitos de formação continuada desses profissionais sejam efetivados.

Quadro 11

Dados sobre o nível da Formação Docente nas diferentes regiões do Brasil

Número de Docentes na Educação Básica									
Total	Escolaridade/Formação Acadêmica								
	Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior						
			Graduação			Pós-Graduação			
			Total	Com Licenciatura	Sem Licenciatura	Especialização	Mestrado	Doutorado	
Norte	38.285	28	1.072	37.185	34.952	2.233	15.475	3.124	669
Nordeste	122.150	124	6.316	115.710	104.481	11.229	58.660	11.912	2.611
Sudeste	225.540	102	3.505	221.933	210.255	11.678	72.419	17.939	4.688
Sul	79.553	16	2.352	77.185	71.960	5.225	50.952	8.739	2.156
Centro-Oeste	40.556	11	1.232	39.313	32.068	7.245	18.574	4.626	957
Brasil	505.782	281	14.475	491.026	453.427	37.599	215.917	46.281	11.070

Fonte: Sinopse Estatística – Censo Escolar da Educação Básica, 2020 – INEP, 2021

Para a compreensão dos dados apresentados no quadro acima, é necessário observar as seguintes informações disponibilizadas em nota pelo Inep:

- 1- Os docentes referem-se aos indivíduos que estavam em efetiva regência de classe na data de referência do Censo Escolar da Educação Básica.
- 2- No total do Brasil, os docentes são contados uma única vez, independente se atuam em mais de uma região geográfica, unidade

da federação, município ou se possuem mais de uma formação acadêmica.

- 3- No total da Região Geográfica, os docentes são contados uma única vez em cada região, portanto o total não representa a soma das regiões, das unidades da federação, dos municípios ou das formações acadêmicas, pois o mesmo docente pode atuar em mais de uma unidade de agregação ou possuir mais de uma formação acadêmica.
- 4- No total da Unidade da Federação, os docentes são contados uma única vez em cada Unidade da Federação (UF), portanto o total não representa a soma das 27 UFs, dos municípios ou das formações acadêmicas, pois o mesmo docente pode atuar em mais de uma unidade de agregação ou possuir mais de uma formação acadêmica.
- 5- No total do Município, os docentes são contados uma única vez em cada Município, portanto o total não representa a soma dos 5.570 municípios ou das formações acadêmicas, pois o mesmo docente pode atuar em mais de uma unidade de agregação ou possuir mais de uma formação acadêmica.
- 6- Não inclui os docentes de turmas de Atividade Complementar e de Atendimento Educacional Especializado (AEE).
- 7- Inclui os docentes que atuam no Ensino Médio Propedêutico, Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) e Ensino Médio Normal/Magistério.
- 8- No total da graduação, os docentes são contados uma única vez, independente de possuírem mais de um curso de graduação.
- 9- Inclui cursos de complementação pedagógica.
- 10- O mesmo docente pode ter mais de uma graduação e/ou pós-graduação.
- 11- O número de docentes do Ensino Regular considera também os docentes da Educação Especial em Classes Exclusivas.

Os dados anteriormente apresentados nos auxiliaram nos processos de construção de uma visão sobre a formação de Professores no Brasil, seus perfis e formação continuada. Fica evidente algumas disparidades que influenciam

diretamente a prática docente e conseqüentemente a Educação e os impactos e resultados atrelados a ela.

Agora nos debruçaremos sobre os dados a nível estadual. Tal recorte se faz necessário pelo fato de que embora tenhamos a intenção de apresentar uma visão a nível nacional das políticas de formação, da formação e da articulação de tudo isso com a prática docente. No que diz respeito a escuta docente, aproximação e valorização dos olhares o nosso recorte se deu a nível estadual tendo como atores sociais centrais da pesquisa docentes da Rede Estadual de Pernambuco.

Os resultados mais detalhados e recentes para o Estado de Pernambuco do Censo Escolar da Educação Básica disponibilizados por meio do resumo técnico são de 2019. A nível de relatório técnico nacional, encontramos dados por regiões e por município (Quadro 12) com coleta em 2020 e publicação em 2021, os quais apresentaremos adiante.

Observando os dados do censo de 2019 constatamos que um total de 18.116 professores atuaram no ensino médio em 2019. Desse total, 96,3% têm nível superior completo (86,9% em grau acadêmico de licenciatura e 9,4%, bacharelado) (Fig. 10).

Quadro 11

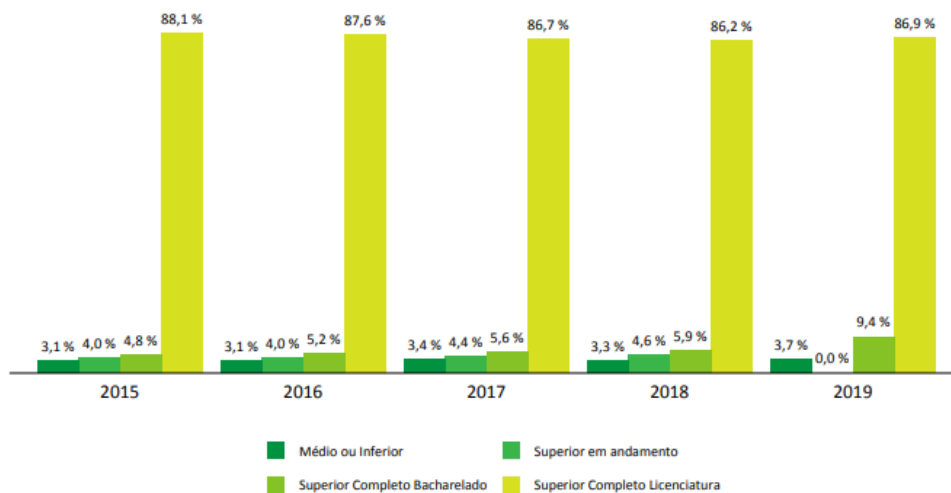
Comparativos entre a formação docente

Região Geográfica	Unidade da Federação	Município	Número de Docentes do Ensino Médio								
			Total	Escolaridade e Formação Acadêmica							
				Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior ¹⁰					
						Graduação			Pós-Graduação		
Total	Com Licenciatura	Sem Licenciatura	Especialização	Mestrado	Doutorado						
Nordeste	-----	-----	122.150	124	6.316	115.710	104.481	11.229	58.660	11.912	2.611
Nordeste	Pernambuco	-----	18.157	22	634	17.501	16.015	1.486	6.754	1.324	318
Nordeste	Pernambuco	Município do Agreste	689	2	22	665	609	56	309	72	15
Nordeste	Pernambuco	Município da Região Metropolitana	3.519	3	83	3.433	3.001	432	909	414	109
Nordeste	Pernambuco	Município do Sertão do Pajeú	234	-----	5	229	199	30	118	35	7
Nordeste	Pernambuco	Município da Zona da Mata Sul	293	-----	5	288	230	58	121	57	18

Fonte: Censo Escolar da Educação Básica, 2020

Figura 10

Escolaridade dos Docentes do Ensino Médio – Pernambuco – 2015 -2019



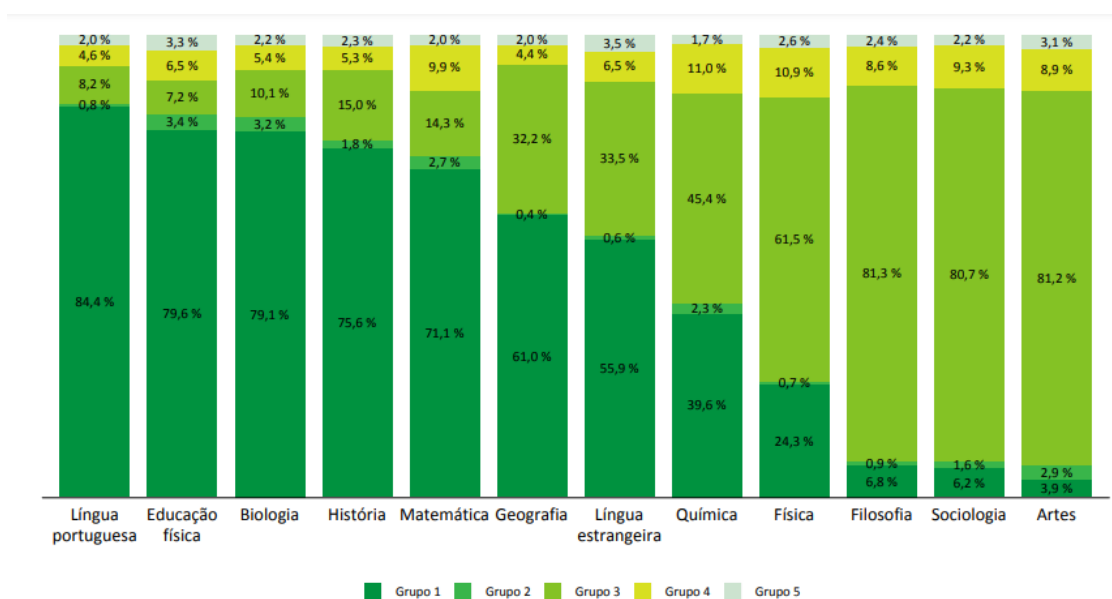
Fonte: Censo Escolar da Educação Básica – INEP, 2019

Assim como foi assinalado anteriormente a nível nacional, percebemos também a nível estadual um percentual significativo de docentes que não possuem licenciatura, os 9,4% de docentes com bacharelado correspondem a mais de 1.700 docentes. A ausência de uma licenciatura pode se tornar um elemento amplificador de lacunas na prática docente uma vez que esse profissional traz em sua trajetória formativa a ausência de diálogo com as bases pedagógicas e didáticas.

Um outro dado que nos chama atenção, está relacionado a adequação da formação docente para a etapa de ensino e as respectivas disciplinas ministradas. No que diz respeito as disciplinas de Biologia, Química e Física encontramos respectivamente um percentual de 79,1%, 39,6% e 24,3% (Fig.11) de adequação. Na prática, o Professor(a) de Biologia acaba sendo acionado para assumir as disciplinas de Química e Física, tal fato se configura como negativo, uma vez que esse profissional foi habilitado em uma área específica do conhecimento e não tem o suporte de base específica para lecionar os outros componentes curriculares citados.

Figura 11

Indicador de adequação da formação docente para o Ensino Médio – Pernambuco – 2019

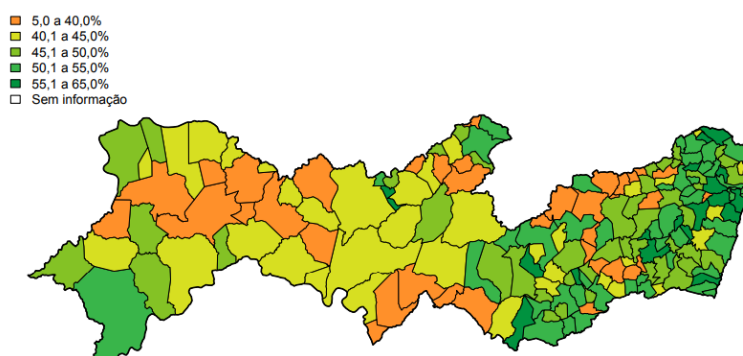


Fonte: Censo Escolar da Educação Básica – INEP, 2019

Quando observamos esses dados a nível de estado ficam ainda mais evidentes as fragilidades. A coloração verde escura representa o maior índice de porcentagem. Ao observarmos o mapa (Fig.12) percebemos que quanto mais longe dos grandes centros e da capital, menores os índices de adequação. Nos questionamos como tal dado pode impactar diretamente a prática docente e resultados educacionais mais amplos. O conjunto de dados levantados nos motivou a ouvir os docentes e compreender suas visões sobre a prática, principalmente no que diz respeito a sua relação com a formação continuada. Dedicaremos um capítulo para abordar esses aspectos, mas, apresentaremos adiante os perfis dos profissionais convidados a participar desta pesquisa.

Figura 12

Índices de adequação da formação docente para o Ensino Médio – Pernambuco –2019



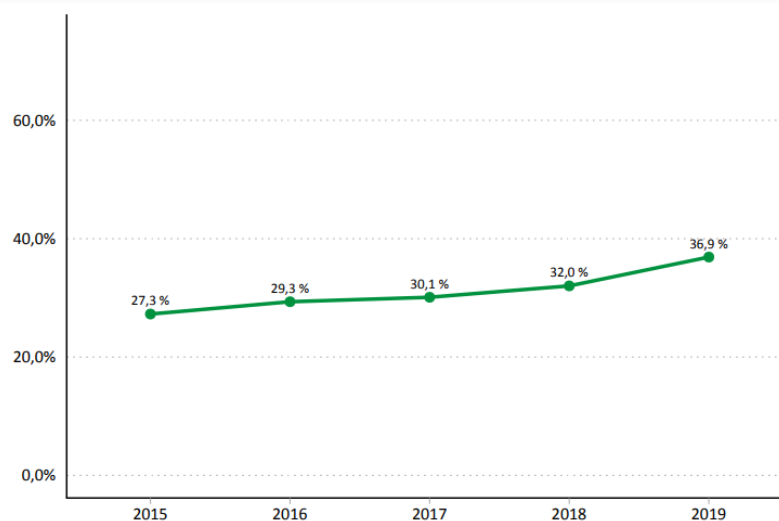
Fonte: Censo Escolar da Educação Básica – INEP, 2019

Com relação a pós-graduação e a formação continuada (no indicador isso se refere a mestrado, doutorado e cursos de aperfeiçoamento), há metas específicas do Plano Nacional de Educação que discutimos e apresentamos quando refletimos sobre o panorama nacional. A meta 16 busca formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica até o último ano de vigência do plano, e garantir a todos os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Na figura 13 podemos analisar um gráfico construído com dados do Censo, com relação ao Estado de Pernambuco, tem-se a evolução do percentual de docentes da educação básica com pós-graduação (Fig 13) e formação continuada (Fig.14). No primeiro, verifica-se um aumento de 27,3% para 36,9% de professores com pós-graduação. No segundo, o percentual de docentes com formação continuada sai de 25,4%, em 2015, para 31,2%, em 2019.

Figura 13

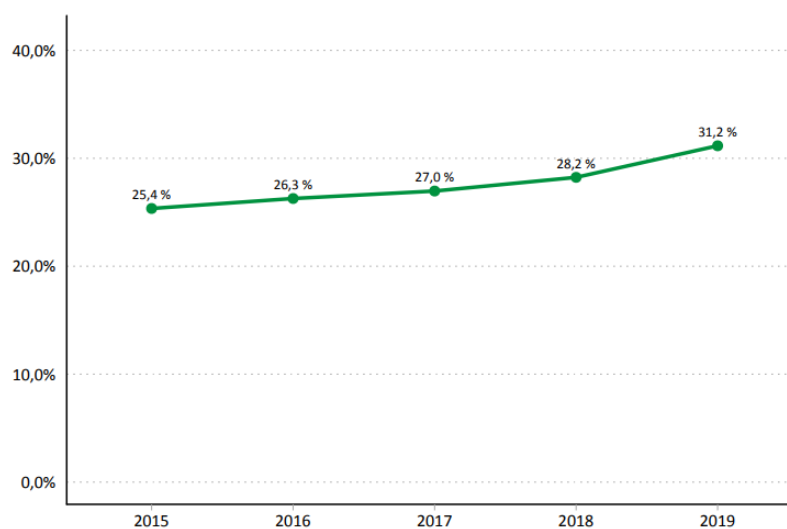
Percentual de Professores da Educação Básica com Pós-Graduação *Lato Sensu* ou *Stricto Sensu* (Indicador 16A– Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE– Pernambuco – 2015 – 2019)



Fonte: Censo Escolar da Educação Básica – INEP, 2019

Figura 14

Percentual de Docentes com Formação Continuada (Indicador 16B – Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE– Pernambuco – 2015 – 2019)



Fonte: Censo escolar da Educação Básica – INEP, 2019

O PNE tem duração decenal e foi aprovado em 2014, logo encerrará sua vigência em 2024, nos questionamos sobre a pouca evolução desses dados ao longo dos anos e o risco iminente de não alcançarmos a meta até o final da vigência do PNE.

Esse dado e muitos outros corroboram a fragilidade das políticas públicas de formação docente, principalmente quando olhamos para a formação continuada. Somada a essa fragilidade temos a ausência de incentivo e de um plano de cargos e carreiras que valorize a qualificação docente contribuindo para esse afastamento e progressões percentuais insatisfatórias.

Capítulo 4

Entre Cavernas, Obstáculos e Horizontes: Um breve resgate sobre as concepções de Formação Continuada de Professores no Brasil

Que achas que responderá se alguém lhe vier dizer que não viu até então senão fantasmas, mas que agora, mais perto da realidade e voltado para objetos mais reais, vê com mais justiça?...

Platão – O mito da Caverna

A Formação Docente tem sido foco de muitas pesquisas no âmbito educacional. Ao longo dos anos o crescimento das pesquisas tanto em nível nacional quanto internacional tem sinalizado a constituição de um campo de pesquisa com características e metodologias próprias, bem como, de extrema relevância para as transformações necessárias à Educação.

Conforme apresentamos anteriormente, uma gama de legislações e políticas tem sido estruturadas e direcionadas para a formação docente e esse é um dos muitos olhares possíveis para compreender a questão da Formação de professores no Brasil. Porém, acreditamos que a formação desse educador precisa ser vista, olhada, discutida e priorizada para além dos ordenamentos legais e das propostas políticas, que muitas vezes se encontram centradas em uma racionalidade técnica, meramente instrumental e tecnocrática.

Giroux (1997, p. 158-159) *apud* Benasuly (2002, p.185) já nos alertava sobre isso ao afirmar que,

Uma das maiores ameaças aos professores existentes e futuros nas escolas públicas é o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também para a pedagogia em sala de aula (GIROUX, 1997, p. 158-159 *apud* BENASSULY, J.S. (2002, p.185))

Neste capítulo nos propusemos a analisar os diferentes momentos da formação de professores no Brasil e as influências epistemológicas que

permearam as diferentes concepções e modelos de formação. Apresentaremos um breve resgate histórico da formação inicial por acreditarmos que há uma conexão entre ela e a formação continuada no que diz respeito a algumas concepções. Em seguida, discutiremos um pouco dos obstáculos que contribuem para a manutenção de alguns abismos, a ausência de propostas significativas e conseqüentemente da superação de racionalidades historicamente impostas que influenciam os modelos de formação e a forma como o docente é contemplado em tais modelos.

Por último faremos uma abordagem sobre o surgimento de novos horizontes onde as propostas de formação continuada sejam ressignificadas e contemplem novas dimensões e demandas formativas contemporâneas.

4.1 Um breve resgate sobre a Formação inicial Docente no Brasil

A necessidade da formação docente foi preconizada por Comenius, desde o século XVII, e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores foi instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres (DUARTE, 1986, p. 65-66).

Segundo Gatti (2009) a formação de professores em cursos específicos é inaugurada no Brasil no final do século XIX com as Escolas Normais destinadas à formação de docentes para as “primeiras letras”. Essas escolas correspondiam ao nível secundário de então. Devemos lembrar que nesse período, e ainda por décadas, a oferta de escolarização era bem escassa no país, destinada a bem poucos (GATTI, 2009).

Ainda segundo a pesquisadora supracitada, no início do século XX aparece a preocupação com a formação de professores para o secundário (correspondendo aos atuais anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio), em cursos regulares e específicos. A formação desse tipo de professor inicia-se com a criação de universidades. Até então esse trabalho era exercido por profissionais liberais ou autodidatas, mas há que considerar que o número de escolas secundárias era bem pequeno, bem como o número de alunos. Com o início da progressão da industrialização no país, nas primeiras décadas do

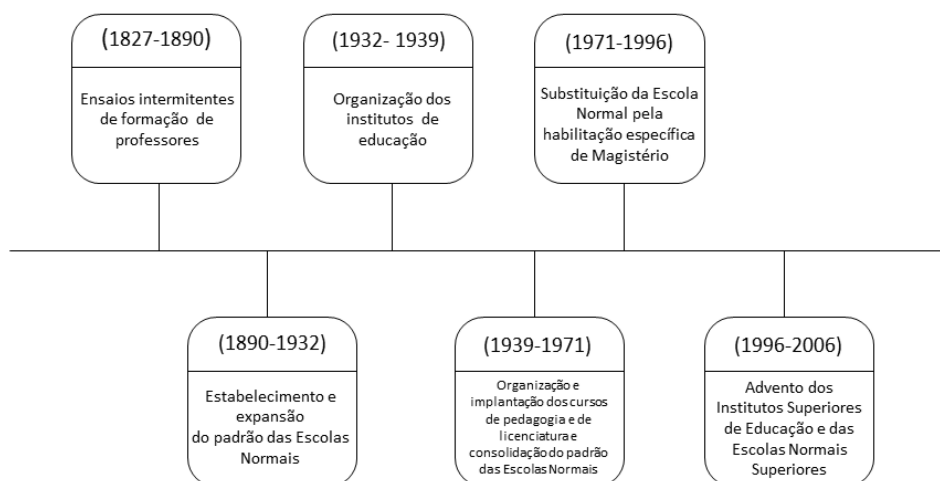
século XX, a necessidade de maior escolarização começa a se colocar entre os trabalhadores e inicia-se uma pequena expansão no sistema de ensino. Para atender a essa expansão, mais professores passam a ser demandados.

De acordo com Saviani (2009) a questão da formação de professores exigiu uma resposta institucional apenas no século XIX, quando, após a Revolução Francesa, foi colocado o problema da instrução popular. Foi daí que derivou o processo de criação das Escolas Normais que foram as instituições encarregadas inicialmente pela formação de professores. Ainda segundo o autor supracitado, no Brasil a questão do preparo de professores emergiu de forma explícita após a independência, quando se cogitava a organização da instrução popular.

Saviani (2009) divide a história da formação docente em alguns períodos (Fig. 15). No primeiro período nomeado por ele como “Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890)” o autor afirma que durante todo o período colonial, desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI em 1808, não havia uma preocupação explícita com a formação dos professores. Tal preocupação só foi explicitada na Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827.

Figura 15

Linha histórico-temporal da Formação de Professores no Brasil construída de acordo com o proposto por Saviani (2009)



Fonte: autora desta pesquisa

Posteriormente, a lei foi promulgada em 1834 um Ato Adicional que, seguindo o que vinha sendo instituído nos países europeus, colocou a instrução primária sob responsabilidade das províncias. E foi nesse momento que as Escolas Normais foram criadas. Visando à preparação de professores para as escolas primárias, as Escolas Normais preconizavam uma formação específica (SAVIANI, 2009).

No entanto, contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico (SAVIANI, 2009).

No segundo período histórico apontado por Saviani (2009) denominado “Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932)” o pesquisador afirma que pela série de fragilidades vivenciadas nas Escolas Normais começaram a ser apontadas as necessidades de reformas. A reforma foi marcada por dois fatores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, o que culminou na criação da escola-modelo anexa à Escola Normal – considerada a principal inovação da reforma.

Segundo Saviani (2009),

Essa reforma da Escola Normal da capital se estendeu para as principais cidades do interior do estado de São Paulo e se tornou referência para outros estados do país, que enviavam seus educadores para observar e estagiar em São Paulo ou recebiam “missões” de professores paulistas. Dessa forma, o padrão da Escola Normal tendeu a se firmar e se expandir por todo o país (SAVIANI, 2009).

Os anos de 1980, no Brasil, representaram um esforço de ruptura com o pensamento tecnicista que predominava na área da educação. No âmbito do movimento dos educadores, o debate produziu e evidenciou concepções sobre

formação do professor, profissional da área de educação dos diversos campos do conhecimento, destacando o caráter sócio histórico dessa formação, a necessidade de formação de um profissional com ampla compreensão da realidade de seu tempo, portador de uma postura crítica e propositiva que lhe permita interferir na transformação das condições da escola, da educação e da sociedade e com ela contribuir (BRASIL, 2006).

Gatti et.al.(2011) afirmam que os processos de formação continuada desenvolvidos desde os anos 1980, quer para atualização ou complementação de conhecimentos, quer para preparar a implementação de uma reforma educativa, não produziram os efeitos esperados. Entre as razões invocadas estão a dificuldade da formação em massa, a brevidade dos cursos, realizados nos limites dos recursos financeiros destinados, e a dificuldade de fornecer, pelos motivos citados, ou ainda pelo nível de preparação das instituições formadoras, os instrumentos e o apoio necessários para a realização das mudanças esperadas.

Porém, foi nos anos de 1990 (considerada a década da educação) que as discussões em torno da formação continuada de professores obtiveram avanços significativos, principalmente a partir das ideias de Schön difundidas em vários países (SILVA, 2013). Donald Schön ressalta em suas propostas a necessidade do indivíduo reformular suas práticas a partir da reflexão sobre as mesmas. Para Imbernón (2010) apesar de ser um período produtivo, a década de 90 também foi uma época de grandes confusões, de discursos simbólicos, de um modelo de formação baseado no “treinamento” dos professores mediante planos de formação institucional.

De acordo com Saviani (2009) no período intitulado “Substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério (1971-1996)” a gravidade dos problemas enfrentados no processo de formação de Professores levaram o governo a lançar, em 1982, o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), que teve o caráter de “revitalização da Escola Normal” (CAVALCANTE, 1994, p. 59, 76 e 123).

Segundo Magalhães e Azevedo (2015) na década de 1990, mais precisamente a partir de 1995, as políticas educacionais fazem referência a uma

“nova ordem mundial”, naturalizada no discurso da globalização, ao apregoar um novo imperialismo com a reestruturação produtiva: novas formas de ordenação econômica, a reconfiguração do Estado pela redefinição de suas funções e a “revolução” possibilitada pelas tecnologias da informação e da comunicação.

Assim, foram delineadas mudanças na organização acadêmica do sistema de ensino superior com a criação de novas instâncias para a formação de professores, como o Instituto Superior de Educação (ISE) e o Curso Normal Superior, e introduzidas novas concepções quanto à identidade do professor e sua formação, privilegiando como base curricular o modelo de competências profissionais (BRASIL, 2005).

Assim situada, a formação de professores passa a ser oferecida, preferencialmente, em instituições de ensino superior não universitárias, não requerendo padrão universitário de pesquisa e de produção de conhecimento. Dessa forma, fica em um segundo plano o ideário do movimento de educadores de ter a formação universitária como o horizonte de formação dos professores. Essas iniciativas encontraram resistência de parte das entidades acadêmicas e sindicais do campo educacional que, mobilizadas, tentaram influir na definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena, aprovadas em 2002 (Resolução CNE/CP 1/2002), tendo por base o Parecer do CNE/CP 009/2001 (BRASIL, 2006).

Segundo Saviani (2009), ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas.

Segundo Lade (2005) as propostas de formação continuada ainda centram-se num modelo considerado clássico, isto é, assumem a perspectiva tradicional, na qual o professor é visto como um ser vazio que precisa receber conhecimentos para, posteriormente, aplicá-los. A autora ressalta que:

[...] há uma tentativa de respeitar os saberes dos professores, porém, na maioria das vezes, suas vozes foram silenciadas, deixando estes à margem do processo. [...] Se pensarmos numa proposta de formação continuada e analisarmos o que aconteceu

durante o processo observado, percebemos características dos conceitos de treinamento e aperfeiçoamento (LADE, 2005).

Percebemos que segundo os autores supracitados, os professores foram vistos por muito tempo como sujeitos passivos, acríticos e receptores de informações, como meros espectadores assim como aqueles que apenas vislumbravam as sombras projetadas na caverna. Não havia a preocupação em aproximar o Professor (a) dos centros de discussão sobre suas necessidades formativas. Questionamo-nos se os professores ainda se encontram a margem das discussões, se eles ainda são silenciados. Há mudanças na racionalidade, nas bases epistemológicas e nas intencionalidades das políticas e programas contemporâneos que orientam a formação de professores?

4.2 Do(s) Obstáculo(s)

O conceito de obstáculo epistemológico é justificado por Bachelard (1996, p.17) ao dizer que “quando se procuram as condições psicológicas do progresso da ciência, logo se chega à convicção de que é em termos de obstáculos que o problema do conhecimento científico deve ser colocado”. Se realizarmos a transposição desse conceito para o processo de formação docente perceberemos alguns dos entraves que muitas vezes comprometem os resultados e a resignificação do trabalho docente.

Bachelard apresenta em “A formação do espírito científico” os principais obstáculos epistemológicos, que são: a experiência primeira, o conhecimento geral, obstáculo verbal, conhecimento unitário e pragmático, o substancialismo, o realismo e o animismo. Pensar mudanças na formação docente é pensar a transposição de tais obstáculos. Segundo Bachelard (1983) e Sacristán (2000), para ser professor é necessário ser um aprendiz e entender a atividade docente como um espaço que valoriza as histórias de vida dos alunos e as relações estabelecidas em sala de aula. Para isso é necessário romper com os modelos pré-estabelecidos de formação docente, que muitas vezes priorizam os saberes técnicos em detrimento dos saberes pedagógicos e relacionais, sobre isso

podemos nos amparar na afirmação de Bachelard (1996), “o antigo deve ser pensado em função do novo”.

Desta feita assumimos como primeiro obstáculo epistemológico a compreensão do conceito de formação e como segundo - os modelos de formação continuada docente e suas racionalidades.

4.3 O conceito de Formação Continuada Docente

Antes de nos direcionarmos especificamente para o conceito de formação continuada, gostaríamos de fazer uma breve explicação sobre o conceito de Formação.

Quando observamos a literatura, facilmente identificamos que o conceito de formação assume um caráter polissêmico, o que amplifica o leque de compreensões e convida ao desenvolvimento de olhares específicos relacionados aos contextos, concepções, conotações e abordagens desenhadas nas pesquisas.

De acordo com o dicionário Aurélio (FERREIRA, 1986, p. 800), formação pode significar, entre outras coisas, “ato, efeito ou modo de formar; constituição, caráter; maneira por que se constituiu uma mentalidade, um caráter ou um conhecimento profissional”.

Segundo Severino (2006, p. 621) formação é um processo de devir humano,

mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa – é bom lembrar que o sentido dessa categoria envolve um complexo conjunto de dimensões que o verbo formar tenta expressar: constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser. É relevante observar que seu sentido mais rico é aquele do verbo reflexivo, como que indicando que é uma ação cujo agente só pode ser o próprio sujeito. Nessa linha, afasta-se de alguns de seus cognatos, por incompletude, como informar, reformar e repudia outros por total incompatibilidade, como conformar, deformar

Embora o recorte e delineamento dessa pesquisa tenham como foco a dimensão da formação em um contexto profissional, mais especificamente

atrelado a “formação continuada de professores”, consideramos importante essa localização inicial e indicações mais amplas sobre o conceito. Pois, segundo Moita (2000, p. 114) “o conceito de formação é tomado não só como uma atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços específicos, mas também como ação vital de construção de si próprio”.

Menze (1980 *apud* CAVALCANTI, 2020, p. 50) sinaliza três caminhos possíveis para o entendimento do conceito de formação. O primeiro diz respeito a compreendermos que a formação não é sinônimo de linguagem técnica em educação, já que ela tem dimensões mais amplas e autênticas. O segundo, é compreendermos a multidimensionalidade do conceito, que não precisa assumir valores limitados somente ao campo profissional, engessados como uma lista curricular a cumprir, que mantêm as pessoas num falso ambiente de segurança de saber. E, o terceiro caminho, é percebê-la como uma ação realizada para contribuir no desenvolvimento social e pessoal.

Voltaremos agora o nosso olhar para o conceito de formação continuada. Segundo Garcia (1999, p. 26)

a Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais o professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (1999, p. 26).

Segundo Gatti (2009), o conceito de formação continuada assume diferentes significados nos estudos e contextos educacionais, podendo limitar-se aos cursos estruturados e formalizados após a graduação ou após ingresso dos professores no exercício magistério, ou a qualquer atividade que venha contribuir com a formação profissional docente.

Alguns estudos sobre formação continuada de professores (DI GIORGI, 2010; GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011) sinalizam para “a importância de os professores serem propositores dos programas de formação contínua, a partir

das necessidades que apontam”. Segundo Di Giorgi (2010, p. 15), a formação contínua pode ser definida como “um processo constante do aprender a profissão de professor, não como mero resultado de uma aquisição acumulativa de informação, mas como um trabalho de seleção, organização e interpretação da informação”.

Imbernón (2010, p.50) destaca que formação permanente do professor deve estar pautada em cinco grandes eixos ou linhas de atuação, sendo elas:

1. A reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa,
2. A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores.
3. A união da formação a um projeto de trabalho.
4. A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio, etc. e práticas sociais como a exclusão, a intolerância, etc.
5. O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática. Possibilitar a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional (IMBERNÓN, 2010, p.50).

França e Araújo (2012) afirmam que a formação continuada, como processo permanente, é fundada na consciência da importância do conhecimento, caracterizando-se por aflorar elementos para a formação da consciência crítica, a qual busca análise de problemas pelo reconhecimento de que a realidade é mutável e aberta a revisões. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1992).

Por ser um processo de construção a formação continuada docente deve ter como base a reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente. De acordo com Imbernón (2010), quando a formação é vista por essa perspectiva, abandona-se o conceito obsoleto de que a formação é meramente atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação

que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria (IMBERNÓN, 2010,p.51).

4.4 Os modelos de formação continuada docente e suas racionalidades

Há 26 anos atrás, Ana Maria Saul (1995, p.5) defendia que “O paradigma que entende a formação de professores como sinônimo de ministrar altas doses de teoria que, por simples atos de transferência, serão aplicados à prática, está totalmente esgotado”. Os modelos de formação continuada docente encontram-se desgastados e por muitas vezes têm contribuído para a manutenção das lacunas formativas docentes que emergem de suas práticas e como em um efeito *boomerang* por sua vez, também as denunciam.

Por esse motivo, assumimos como segundo obstáculo epistemológico os diferentes modelos que orientam a formação de professores e as racionalidades que os orientam.

Gatti, Barreto e André (2011), em seu trabalho de pesquisa sobre o estado da arte das políticas docentes no Brasil, afirmam que:

No que tange os tipos de ações de formação continuada, os dados revelaram que, tanto em estados quanto em municípios, as ações consistem geralmente em realização de oficinas, palestras, seminários e cursos de curta duração, presenciais e a distância, ofertados pelas próprias secretarias de Educação ou decorrentes de contratos firmados com instituições universitárias, institutos de pesquisa ou instituições privadas (2011, p. 198).

Cunha (2003, p. 386) por sua vez, concernente ao conceito de formação continuada, aponta que

São iniciativas de formação que acompanham a vida profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciada, assumindo a perspectiva de formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Nesse último, os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação (p. 368).

Pinto, Barreiro e Silveira (2010, p. 8) afirmam que

Nessa perspectiva, são ações de Formação Continuada: congressos, seminários, simpósios, colóquios, encontros, jornadas, ciclos de falas, palestras, grupos de pesquisa, grupos

de estudos, grupos de formação, projetos de pesquisa-ação, oficinas, cursos de extensão e/ou aperfeiçoamento sobre um conteúdo específico e/ou questões pedagógicas efetuados no lócus da escola, nas IES e em outros espaços. Além dessas ações pontuais, são considerados os cursos de Pós-graduação Lato sensu, Pós-graduação Stricto sensu (Mestrado e Doutorado) e processos permanentes realizados no lócus da escola ou não, com encontros regulares. Cada proposta, de acordo com suas características, propicia o atendimento a diferentes necessidades e interesses dos professores, podendo contribuir como suporte ao fazer docente e ao desenvolvimento profissional.

Para Gatti (2008) não existe clareza sobre o que é considerado como formação continuada. Por isso, encontram-se no arcabouço desta denominação desde cursos realizados após a graduação até atividades genéricas encaradas como possibilidade de contribuir para o desenvolvimento profissional como reuniões pedagógicas, participação na gestão escolar, horas de trabalho coletivo na escola, congressos, seminários e cursos de diferentes formatos oferecidos pelas secretarias da educação ou outras instituições presenciais ou à distância.

Segundo Placco (2012) “As expressões formação continuada ou formação contínua são frequentemente intercambiadas com o conceito de formação em serviço, assim como as expressões formação em contexto e formação centrada na escola”. A adoção dessas expressões implica diretamente nas concepções, racionalidades, modelos, orientações e expressões explicitadas nos ordenamentos legais relacionados a política de formação docente.

A “formação em serviço” é um dos termos que aparecem nos discursos e nos ordenamentos legais. Esse conceito foi definido por Placco (2012) como um “Processo complexo que envolve a apropriação de conhecimentos e saberes sobre a docência, necessários ao exercício profissional, em que se toma a escola como lócus privilegiado para a formação”. Nessa perspectiva, o professor é visto “como sujeito capaz de criar e recriar sua própria formação, assumindo-se como protagonista desse processo”.

Ainda segundo Placco (2012),

O processo de formação em serviço, em qualquer escola, precisaria atender a um conjunto de circunstâncias: a) estar, em

primeiro lugar, atrelado ao projeto político pedagógico, organizado e implementado pelos próprios profissionais da escola; b) ser planejado coletivamente pelos educadores da escola, liderados pelos seus gestores (direção, coordenação pedagógica); c) prever espaços e tempos para que os processos formativos a serem desencadeados possibilitem a participação de todos, a reflexão sobre os fundamentos necessários à docência e a relação desses fundamentos com a experiência docente de cada profissional; d) garantir que o compromisso, seja dos gestores, seja dos educadores da escola, esteja voltado para o alcance dos objetivos pedagógicos e do desenvolvimento profissional, além do aprimoramento da prática pedagógica dos professores; e) possibilitar processos avaliativos contínuos para que as necessidades emergentes da escola e do próprio processo formativo possam ser incluídas. (PLACCO, 2012)

Por conta da vasta possibilidade de compreensão sobre o termo formação continuada, anteriormente apresentadas, esclarecemos que para fins de análise das racionalidades, consideramos como formação continuada, no recorte desta pesquisa, os momentos formativos proporcionados pela Escola, Gerência Regional de Educação e/ou Rede Estadual de Educação bem como o olhar dos docentes sobre eles. Tais resultados obtidos por meio de levantamentos bibliográficos e pela vivência de um Círculo Hermenêutico Dialético com os docentes de Biologia, Física e Química que atuam no Ensino Médio da Rede Estadual de Educação de Pernambuco serão explicitados nos próximos capítulos.

No que diz respeito aos modelos formativos, Imbernón (2010, p.55) apresenta dois modelos voltados para a formação permanente dos professores, segundo o que foi proposto por Meirieu (1987). O primeiro modelo denominado *aplicacionista ou normativo*, é aquele que se encontra relacionado à prática formativa do desenvolvimento profissional, que supõe a existência de soluções (pré) elaboradas por especialistas que se encontram fora da classes. Tradicionalmente, trata-se de aulas-modelo e baseia-se na imitação. “Em sua versão tecnocrática, trata-se de ferramentas didáticas deduzidas a análise dos conteúdos disciplinares. O princípio da atividade pedagógica é, neste caso, a reprodução centrada no tratamento nocional” (MEIRIEU, 1989, p.56 *apud* IMBERNÓN, 2010, p.55).

O segundo modelo é denominado *regulativo ou descritivo*. Esse se caracteriza por situar o professor em situações de pesquisa-ação, suscitando a

criatividade didática e sua capacidade de regulá-la segundo seus efeitos. A capacidade de elaborar itinerários diferenciados com diversas ferramentas com um caráter aberto e gerador de dinamismo e situações diferentes (MEIRIEU, 1987 *apud* IMBERNÓN, 2010, p.55).

Segundo Gatti, Barreto e André (2011, p. 198) deve-se considerar que “Ao abordar as modalidades de formação continuada, é mais importante discutir como são conduzidas as ações formativas do que como são nomeadas, porque o “como” evidencia mais claramente a concepção de formação subjacente”. Por outro lado, Marin (1995, p. 13) defende que “[...] é com base nos conceitos subjacentes aos termos que as decisões são tomadas e as ações são propostas, justificadas e realizadas”.

Freire defendia que “[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (FREIRE, 1996, p. 15). Para Freire, a própria “natureza formadora da docência, que não poderia reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos [...]”. (2001, p.39).

Era preciso reorientar a política de formação dos docentes, superando os tradicionais cursos de férias em que se insiste no discurso sobre a teoria, pensando-se em que, depois, as educadoras põem em prática a teoria de que se falou no curso pela prática de discutir a prática. Esta é eficaz se vivermos a unidade entre a prática e a teoria. (FREIRE, 2001a, p.75).

Sobre essa unidade entre teoria e prática Imbernón (2010) destaca que a formação permanente se caracteriza por estar fundamentada em diversos pilares ou princípios. Destacamos um desses pilares em que aparece a afirmação de que para que haja uma resignificação da formação docente é necessário aprender mediante a reflexão individual e coletiva e a resolução de situações problemáticas da prática. Ou seja, partir da prática do professor, realizar um processo de prática teórica (IMBERNÓN, 2010, p.73).

Para que isso aconteça é necessário que haja uma predisposição a revisão da própria prática educativa mediante processos de reflexão e análise crítica. Bem como uma investigação sobre as modalidades de formação adequadas ao que o professor tem como finalidade formativa (IMBERNÓN, 2010, p.73).

Segundo Nóvoa (1992) a mudança educacional depende dos professores e de sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula.

Nóvoa (2008), chama a atenção para o fato de que os programas de formação devem desenvolver três “famílias de competências” essenciais para que os docentes se situem no novo espaço público da educação, são elas: saber relacionar e saber relacionar-se (redefinir o sentido social do trabalho docente no novo espaço público da educação), saber organizar e saber organiza-se (repensar as formas de organização do trabalho escolar e o trabalho profissional, inscrever os princípios do coletivo e da colegiabilidade na cultura profissional dos docentes), saber analisar e saber analisar-se (reconstruir o conhecimento profissional a partir de uma reflexão prática e deliberativa).

Corroboramos com o que Imbernón (2010) defende a respeito de que a formação permanente deve ajudar o professor a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, numa tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos e comprometer-se com o meio social (IMBERNÓN, 2010, p.76).

Os professores devem estar cientes da importância da apropriação de novos conhecimentos a fim de estabelecer novos paradigmas e práticas educacionais. Em contrapartida, é necessário oferecer condições satisfatórias para que esses professores possam participar dos programas de formação continuada e que vejam neles a possibilidade de valorização de suas vivências e saberes pedagógicos bem como a oportunidade de aperfeiçoamento de suas práticas.

As compreensões de que a formação continuada pode ser classificada como “reciclagem” ou “aperfeiçoamento” ainda permanecem arraigadas na compressão dos que idealizam as propostas e muitas vezes dos que a

vivenciam. Sobre isso, Marin (1995, 13) ao abordar o sentido da expressão ‘reciclagem’, aponta que o termo “[...] sempre esteve muito presente, sobretudo na década de 1980, seja nos discursos cotidianos e órgãos de imprensa seja como qualificador de ações de órgãos públicos e privados, envolvendo profissionais de várias áreas, incluindo a educação”.

Com relação ao uso do termo “aperfeiçoamento”, Marin ressalta que “A adoção dessa concepção desencadeou, entre nós, inúmeras ações de ‘capacitação’ visando à ‘venda’ de pacotes educacionais ou propostas fechadas aceitas acriticamente em nome da inovação e da suposta melhoria” (2011, p. 17).

Freire (2001, p.72) já alertava na década de 1990 para os perigos desses modelos de formação que “Em lugar de apostar na formação dos educadores o autoritarismo aposta nas suas ‘propostas’ e na avaliação posterior para ver se o ‘pacote’ foi realmente assumido e seguido”.

Ainda segundo Marin (1995, p. 19), o uso do conceito/expressão “educação continuada” é mais abrangente, podendo “[...] ser utilizada para uma abordagem mais ampla, rica e potencial, na medida em que pode incorporar as noções anteriores – treinamento, capacitação, aperfeiçoamento – dependendo da perspectiva, do objetivo específico ou dos aspectos a serem focalizados no processo educativo [...]”.

Imbernón (2009, p. 47) nos alerta que os modelos formativos que desconsideram e/ou que se distanciam da realidade vivida pelos docentes devem ser abandonados, pois “[...] primam os aspectos quantitativos sobre os qualitativos e possuem um marcado carácter individualista de origem de modelos transmissivos de carácter tecnocrático, mercantilista e meritocrático [...]”.

Todavia, infelizmente, a “formação continuada” ou “contínua” que conhecemos configura-se, na maioria das vezes, em ações isoladas, pontuais e de carácter eventual. Portanto, trata-se de uma formação muito mais “descontínua” do que propriamente “contínua”. Ainda predomina a visão da oferta de cursos de curta duração – atualização, aperfeiçoamento ou, até mesmo, “reciclagem” (sic) – ou de pósgraduação lato sensu em que os temas e os conteúdos ali tratados não necessariamente refletem as necessidades formativas dos docentes.

Para Lessard (2006 apud Gatti; Barreto, 2009, p. 235) somente por meio da implementação de uma política de formação que não se pautar por tendências prescritivas e padronizadas e, ao mesmo tempo, que propicie eficácia e reflexividade que teremos de fato sucesso nos processos formativos e, conseqüentemente, melhoria na escola pública.

Segundo Gatti, Barreto e André (2011 “as propostas inspiradas no conceito de capacitação cedem lugar a um novo paradigma, mais centrado no potencial de auto crescimento do professor, no reconhecimento de uma base de conhecimentos já existente no seu cabedal de recursos profissionais, como suporte sobre o qual trabalhar novos conceitos e opções” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 202). As referidas pesquisadoras destacam que,

O protagonismo do professor passa a ser valorizado e a ocupar o centro das atenções e intenções nos projetos de formação continuada. Novos modelos procuram superar a lógica de processos formativos que ignoram a trajetória percorrida pelo professor em seu exercício profissional. (2009, p. 203).

Frente ao exposto sinalizamos que para nós a formação continuada docente se caracteriza pela vivência de situações integradas e integradoras, onde o docente em formação apreenda novos saberes, partilhe experiências e reflita sobre sua prática. A formação continuada deve contemplar as múltiplas dimensionalidades do docente e promover novas aprendizagens que dialoguem com novas demandas formativas e oportunize o estímulo a criticidade, reflexão e desenvolvimento de um pensamento complexo sobre, na e para a prática docente.

Capítulo 5

Desenho Metodológico: A escalada de uma barreira íngreme

Começará por distinguir mais facilmente as sombras; em seguida, as imagens dos homens e dos outros objetos que se refletem nas águas; por último, os próprios objetos. Depois disso, poderá, enfrentando a claridade dos astros e da Lua, contemplar mais facilmente, durante a noite, os corpos celestes e o próprio céu, durante o dia, o Sol e a sua luz.

Platão, O mito da Caverna

O desenho metodológico de uma pesquisa implica a eleição dos procedimentos, instrumentos e dinâmica metodológica a serem adotadas pelo pesquisador. A clareza nessa escolha é fundamental para que a partir dos dados obtidos e de suas análises realizadas, seja possível contribuir com o campo de pesquisa delimitado. Vislumbrando o surgimento de novas abordagens frente a realidade estudada.

De acordo com Oliveira (2016, p. 43) é necessário que a metodologia da pesquisa seja entendida como

um processo que se inicia desde a disposição inicial de se escolher um determinado tema para a pesquisa até a análise de dados com as recomendações para minimização ou solução do problema pesquisado. Portanto, metodologia é um processo que engloba um conjunto de métodos e técnicas para ensinar, analisar, conhecer a realidade e produzir novos conhecimentos.

No capítulo hora apresentado abordaremos os fundamentos da pesquisa qualitativa, realizaremos a descrição do campo de pesquisa, critérios eleitos para a escolha dos atores sociais envolvidos, perfil dos atores sociais, etapas da pesquisa, instrumentos e técnicas recrutados para obtenção e análise de dados, e a justificativa para a escolha da Metodologia Interativa (MI) bem como das bases que a orientam.

5.1 Abordagem qualitativa

O desenho metodológico construído para essa pesquisa encontra-se ancorado nas bases da pesquisa qualitativa. Segundo André (1995, p. 17), esta é uma abordagem “naturalística” ou “naturalista” de pesquisa, “[...] porque não envolve manipulação de variáveis, nem tratamento experimental; é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural [...]”.

Segundo Kauark *et.al.* (2010) a pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.

A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

Segundo Oliveira (2016, p. 59),

A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como sendo uma tentativa de se explicar em profundidade o significado e as características do resultado das informações obtidas através de entrevistas ou questões abertas, sem a mensuração quantitativa de características comportamentais

Para Minayo (2013),

O método qualitativo de pesquisa é aqui entendido como aquele que se ocupa do nível subjetivo e relacional da realidade social e é tratado por meio da história, do universo, dos significados, dos motivos, das crenças, dos valores e das atitudes dos atores sociais (MINAYO, 2013)

Dentro da abordagem qualitativa essa pesquisa em relação aos objetivos se constitui por Exploratória, visto que, busca caracterizar o problema, definindo-o e classificando-o com base nos dados levantados por meio dos instrumentos metodológicos sinalizados abaixo (pesquisa bibliográfica ,entrevistas e análise

documental) promovendo assim uma maior aproximação e familiaridade do pesquisador com o problema delineado para a pesquisa.

5.2 Metodologia Interativa (MI)

O procedimento metodológico adotado para a obtenção de dados, desta pesquisa, foi orientado pela Metodologia Interativa (OLIVEIRA, 2013), que segundo a referida autora “é um processo dialético e sistêmico”. Como instrumento para obtenção dos dados utilizamos a técnica do Círculo Hermenêutico Dialético (CHD) e a Análise Hermenêutica Dialética-Interativa (AHDI) como técnica para a análise dos dados e sua compreensão de forma contextualizada.

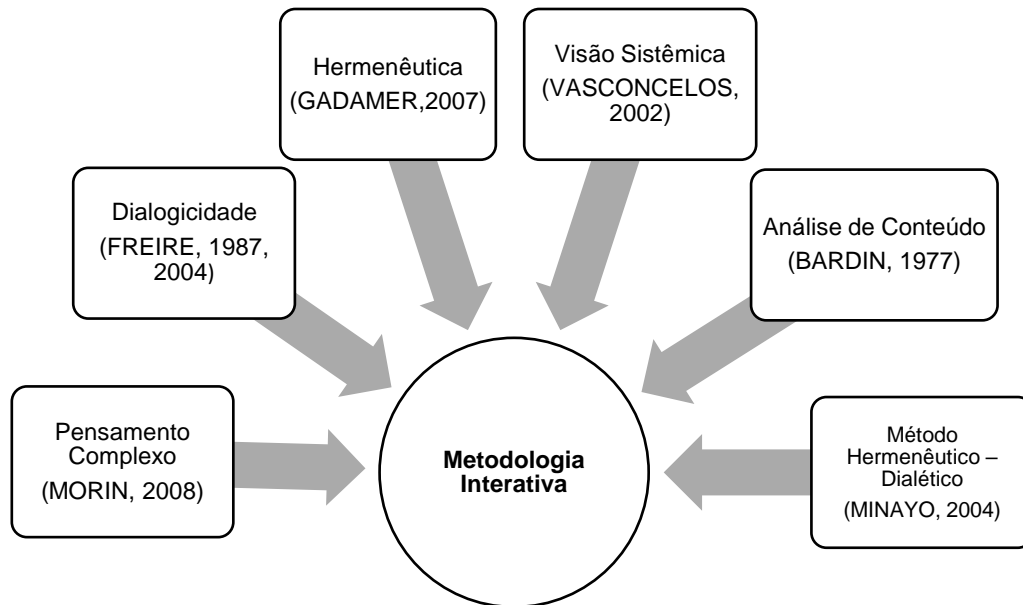
De acordo com Oliveira (2016, p. 123) a Metodologia Interativa (MI):

É um processo hermenêutico-dialético que facilita entender e interpretar a fala e depoimentos dos atores sociais em seu contexto e analisar conceitos em textos, livros e documentos, em direção a uma visão sistêmica da temática em estudo.

Conforme explicitado por Oliveira (2016, p. 126) a Metodologia Interativa se aplica as mais diversas áreas do conhecimento e pode ser trabalhada com os mais diferentes temas de pesquisa. Com o intuito de esclarecer quais aportes teóricos orientam a MI elaboramos um esquema que pode ser visualizado na (Fig 16). No próximo capítulo nos aprofundaremos em cada uma dessas bases

Figura 16

Aportes Teóricos que orientam a Metodologia Interativa proposta por Oliveira

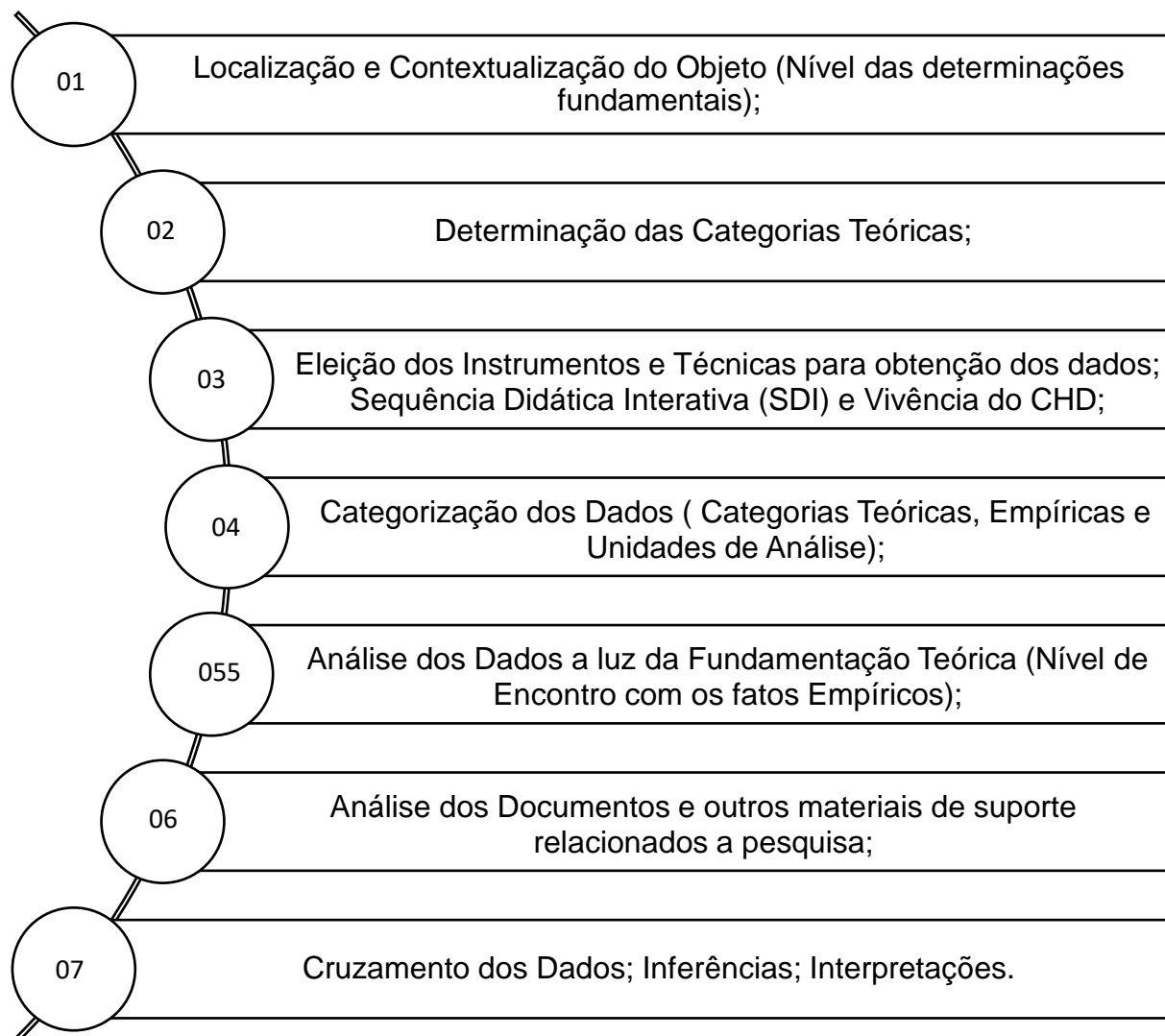


Fonte: Autora desta pesquisa inspirada no que foi proposto por OLIVEIRA, 2016

De acordo com Oliveira (2016, p. 126) a MI pode ser trabalhada em dois níveis: pesquisa de campo e análise de conceitos. As etapas ou fases da MI podem ser compreendidas conforme observarmos na figura 17 apresentada a seguir.

Figura 17

Etapas da Metodologia Interativa proposta por Oliveira (2016)



Fonte: Autora da pesquisa inspirada no que foi proposto por OLIVEIRA, 2016

Com a escolha e o uso da metodologia supracitada, objetivamos a aproximação dos participantes da pesquisa e uma leitura da realidade de modo contextualizado, sistêmico, complexo, dialógico, crítico e reflexivo.

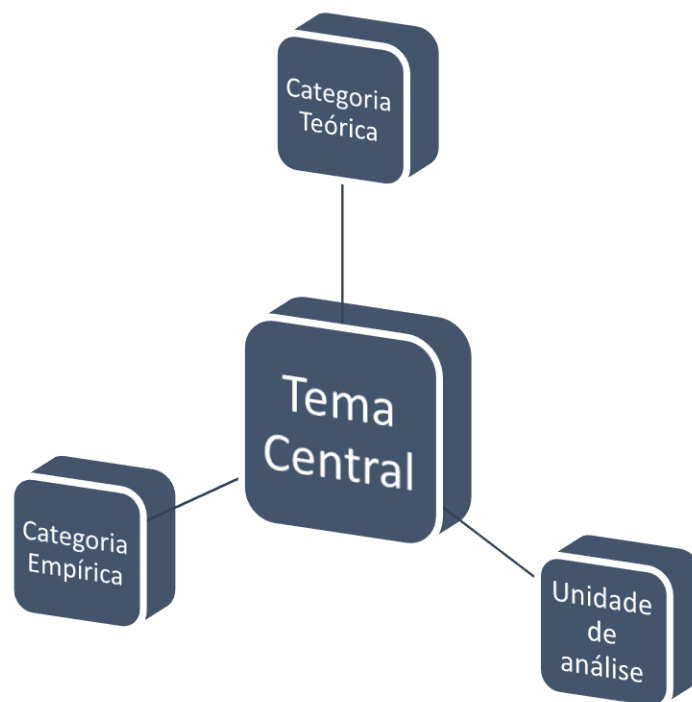
De acordo com Oliveira (2016, p. 102) a MI “pressupõe uma coleta de dados de forma sistemática, de idas e vindas através do diálogo com os atores sociais, não é simplesmente um processo acumulativo”.

Oliveira (2012) afirma que a categorização dos dados é um processo que requer o máximo de atenção na compilação dos dados e uma rígida revisão quanto à classificação das categorias.

As categorias podem ser classificadas em teóricas e empíricas. As categorias teóricas são aquelas que emergem durante a construção da fundamentação teórica e a realização das leituras convergentes ao tema em estudo. Já as categorias empíricas são estabelecidas a partir das categorias teóricas, e serão eleitas como referências para elaboração dos instrumentos de pesquisa (questionários, roteiros de entrevista, etc). As unidades de análise representam as respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa (OLIVEIRA, 2011), conforme apresentado na figura 18.

Figura 18

Sistematização das categorias



Fonte: OLIVEIRA, 2011

5.3 Perfil dos participantes da Pesquisa

Os docentes convidados para participar da pesquisa foram eleitos a partir de uma série de critérios dos quais destacamos:

- Atuação no Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco como docente efetivo ou contratado;
- A vinculação com a formação e a ministração de disciplinas de Ciências da natureza (Biologia, Física e Química);
- Possuir Formação a nível de Graduação obtido em das Universidades ou Institutos Federais do Estado de Pernambuco;
- O tempo de atuação na profissão (pois, tínhamos a intencionalidade de ouvir docentes em início, meio e final de carreira); e
- O local de atuação pois tínhamos a intencionalidade de ouvir docentes que lecionassem na *região metropolitana, zona da mata, agreste e sertão*.

Além dos docentes em exercício também foi convidado um docente que atua como Professor Formador em uma Gerência Regional de Educação. Consideramos importante essa escuta uma vez que a atuação desse docente está diretamente relacionada com o espaço da formação continuada.

Apresentaremos a seguir o perfil dos docentes participantes da pesquisa. Os dados obtidos por meio da vivência de um Círculo Hermenêutico-Dialético e a análise Hermenêutica – Dialética – Interativa serão apresentados em um capítulo específico.

Docente A

O Docente tem 24 anos de idade, possui graduação em Licenciatura em Química, leciona o componente curricular de Química em uma escola de tempo integral da Rede Estadual de Pernambuco, localizada em um dos municípios do Agreste Central Pernambucano. É recém-formado e possui tempo de exercício em sala de aula de 06 meses, participou do PIBID e Residência Pedagógica

Docente B

O docente tem 31 anos de idade, possui Licenciatura em Ciências Biológicas, possui duas Especializações, Mestrado e Doutorado. Leciona os componentes curriculares Biologia, Biologia Experimental e Meio Ambiente e Sustentabilidade em uma escola de tempo integral da Rede Estadual de Pernambuco localizada em um dos municípios do Agreste Central Pernambucano. Possui tempo de exercício docente de 03 anos.

Docente C

A docente tem 41 anos de idade, possui Licenciatura em Ciências Biológicas e Pedagogia, Especialização, Mestrado e atualmente está cursando o Doutorado. Leciona Ciências, Biologia e Matemática em uma escola vinculada a Rede Municipal de Educação e uma escola vinculada a Rede Estadual de Educação ambas localizadas na Região Metropolitana do Estado. Possui tempo de exercício docente de 22 anos.

Docente D

A docente tem 32 anos de idade, possui Licenciatura em Química, Mestrado e atualmente está cursando o Doutorado. Leciona Química e Física em uma escola de tempo integral vincula a Rede Estadual de Educação em um município da região da Zona da Mata Sul de Pernambuco. Possui tempo de exercício docente de 06 anos.

Docente E

O docente tem 38 anos de idade, possui Licenciatura em Química e é Mestrando. Leciona o componente curricular de Química em uma escola de tempo integral da Rede Estadual de Educação de Pernambuco em um dos municípios localizados na região do Sertão do Pajeú. Possui tempo de exercício docente de 04 anos.

Docente F

O Docente tem 26 anos de idade, possui Licenciatura em Química. Atua como formador em uma Gerência de Educação da Rede Estadual de

Pernambuco. Possui tempo de exercício docente de 01 ano e 03 anos como Formador.

Inicialmente o grupo era composto por 08 (oito) participantes, mas por motivo de adoecimento pela Covid-19, duas pessoas solicitaram a saída do grupo de participantes. O recrutamento dos docentes se deu por meio de convites realizados de forma aleatória por e-mail e outros meios de comunicação, após o aceite e para se constituírem participantes da pesquisa foram utilizados os critérios supracitados e assim se deu a escolha de alguns dos que haviam se candidatado.

Após a análise com base no perfil e critérios eleitos para essa pesquisa foram feitos os filtros e contatos, bem como a apresentação da pesquisa e disponibilização de termo de livre consentimento e esclarecido.

5.4 Campo de Investigação

O campo principal de investigação desta pesquisa foi a Formação Continuada Docente em âmbito Nacional e Estadual, seus ordenamentos legais e as percepções de docente que atuam no Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco e lecionam as disciplinas de Biologia, Física e Química sobre a correlação entre a formação continuada e a prática docente. Dentro deste universo amostral foram eleitos os participantes da pesquisa de acordo com os critérios e objetivos anteriormente descritos.

Fabre (1994) aponta que o sentido pedagógico do termo formação, surgiu na França em 1938, com os decretos que instauraram a formação profissional. Assim, na perspectiva pedagógica, o termo remete à ideia de qualificação por meio de um curso ou diploma, ou sistema de formação de professores, ou ainda a programas de formação. E, como processo, consiste em formar alguém em alguma coisa, por meio de algum conhecimento, dado que esse processo se inscreve num contexto social e econômico, implicando a aquisição de saberes por sujeitos que estão em aprendizagem, com a finalidade de adaptação dos mesmos aos contextos culturais e/ou profissionais em mudança (PINTO, et.al., 2010).

Marcelo Garcia (1999) define como objeto da formação docente “os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem”. Essa definição, bastante abrangente, tem sido aceita por muitos estudiosos da área, que consideram de grande importância a atenção nos processos de preparação, profissionalização e socialização dos professores, tendo em vista a aprendizagem do aluno. Alguns autores como Nóvoa (2008), Imbernón (2009) e Marcelo (2009) vêm centrando suas discussões no conceito de desenvolvimento profissional docente (em substituição ao de formação inicial e continuada).

A formação de professores é uma atividade eminentemente humana, inscrita no campo da educação como uma categoria teórica, uma área de pesquisa, conteúdo da política educacional e uma prática pedagógica. É, portanto, uma atividade complexa, multirreferencial, intencional e institucionalizada (SANTIAGO & BATISTA, 2011).

Uma gama de pesquisadores tem se dedicado a estudar a questão da formação e do desenvolvimento docentes sob diferentes prismas (BACHELARD, 1996; ZEICHNER, 1998; SCHÖN, 1992; TARDIF, 2002; NÓVOA, 1992; GARCIA, 1999; PONTE, 1998; PERRENOUD, 1999, 2000; CALDEIRA, 1993; CARVALHO E GILPÉREZ, 1993; CANDAU, 1987; LÜDKE, 1994; ANDRÉ, 2001; MENEZES, 1996). A história da formação inicial e continuada de professores no Brasil também tem sido revisitada em diferentes trabalhos acadêmicos (CHINEN, 1999; CASTRO, 1998; GERALDI, 1998; FIORENTINI e PEREIRA, 1998; ZIMMERMANN, 2003).

Carvalho e Gil-Pérez (1998) apontam nove aspectos a serem considerados na formação inicial e continuada dos Professores de Ciências Naturais e Biologia.

1º) A ruptura com visões simplistas sobre o ensino de ciências;

2º) Conhecer a matéria a ser ensinada;

- 3º) Questionar as ideias docentes de 'senso comum' sobre o ensino e aprendizagem das ciências;
- 4º) Adquirir conhecimentos teóricos sobre a aprendizagem das ciências;
- 5º) Saber analisar criticamente o 'ensino tradicional;'
- 6º) Saber preparar atividades capazes de gerar uma aprendizagem efetiva;
- 7º) Saber dirigir o trabalho dos alunos;
- 8º) Saber avaliar;
- 9º) Adquirir a formação necessária para associar ensino e pesquisa didática. (Carvalho; Gil-Pérez, 1998).

Com base nos aspectos apontados destacamos o nono que versa sobre a importância da formação para a prática docente e para a construção de uma identidade docente. Em relação aos saberes necessários para a atividade docente é importante ressaltar que os professores necessitam, inicialmente, saber problematizar as situações de ensino, para que estejam, de fato, preparados para exercerem sua tarefa de articular os conhecimentos disponíveis e pertinentes de serem ensinados aos estudantes em cada contexto, considerando o local, a faixa etária, os interesses e as necessidades identificadas (SILVA E BASTOS, 2000)

Segundo Schnetzler, 2002 é necessário destacar algumas necessidades formativas do professor para atender às novas exigências da sociedade e da realidade escolar:

- I) dominar os conteúdos científicos a serem ensinados em seus aspectos epistemológicos e históricos, explorando suas relações com o contexto social, econômico e político;
- II) questionar as visões simplistas do processo pedagógico de ensino das Ciências usualmente centradas no modelo transmissão-recepção e na concepção empiricista - positivista de Ciência;
- III) saber planejar, desenvolver e avaliar atividades de ensino que contemplem a construção-reconstrução de ideias dos estudantes;
- IV) conceber a prática pedagógica cotidiana como objeto de investigação, como ponto de partida e de chegada de reflexão e ações pautadas na articulação teoria-prática.

Partindo de tais olhares, o presente trabalho de pesquisa foi desenvolvido na Universidade Federal Rural de Pernambuco - Campus Recife no âmbito do Programa de Pós-graduação em Ensino das Ciências, vinculado a linha de pesquisa Formação de Professores e construção de práticas docentes no Ensino de Ciências e Matemática. E teve como campo central de investigação a Formação Continuada de Professores, seus marcos históricos a nível nacional e estadual e a compreensão das concepções apresentadas pelos docentes que lecionam Biologia, Física e Química na Rede Estadual de Educação de Pernambuco sobre o conceito de formação continuada e suas correlações com a prática docente.

5.5 Etapas da Pesquisa

Os procedimentos e etapas adotados para o desenvolvimento da pesquisa foram descritos abaixo:

1. **Levantamento bibliográfico:** desenvolvido em todo o processo da pesquisa.
2. **Análise documental:** Foram realizadas buscas nas bases de dados do MEC, Inep e Governo Estadual para levantamento de legislações e dados considerados relevantes para essa pesquisa. Também foram realizadas buscas em periódicos, eventos da área e bancos de dissertações e teses a fim de realizar uma análise de tendência e definir com maior clareza os focos temáticos a serem abordados na pesquisa.
3. **Estudo dos ordenamentos legais:** Foram realizados os levantamentos sobre as principais legislações a serem estudadas com foco na Formação Continuada de Professores. Após essa definição foram feitas leituras aprofundadas para destacar nos ordenamentos legais informações pertinentes a pesquisa e posteriormente a interpretação dos dados a luz dos referenciais teóricos eleitos.
4. **Qualificação do projeto:** Realizada no dia 27 de Agosto de 2018. As professoras participantes da banca avaliaram o projeto de tese e concederam parecer positivo para continuação do trabalho, apresentando

recomendações de possíveis ajustes e melhorias para a consolidação do trabalho final de tese.

5. **Modificações no projeto inicial de pesquisa:** Com o decorrer da pesquisa e pela dificuldade de localização e contato com o primeiro público eleito como participante, foi necessário reajustar alguns aspectos, que em nada comprometeram o andamento da pesquisa. Pelo contrário, trouxeram ganhos significativos para ampliação do olhar e do campo de investigação. Somado a isso, a pandemia da Covid-19 também se constituiu como um dos aspectos a serem levados em consideração para a mudança estabelecida na pesquisa, no que diz respeito a utilização da técnica do CHD que foi realizada pela primeira vez virtualmente. Esses aspectos serão aprofundados no próximo capítulo.
6. **Estruturação do CHD e dos instrumentos de pesquisa:** Foram realizados estudos e pesquisas para verificação de estudos prévios que tivessem vivenciado o CHD de forma virtual. Não localizamos no momento nenhuma pesquisa que tenha utilizado esse tipo de adaptação e por isso nos debruçamos sobre as bases teóricas que orientam a vivência e condução do CHD para realizar a adaptação das etapas para o âmbito virtual. Assim construímos roteiros, formulários, definimos a estrutura prévia das entrevistas e realizamos o primeiro encontro com os participantes.
7. **Vivência do CHD:** Contamos inicialmente com a participação de 08 (oito) docentes mas devido ao adoecimento de dois membros pela Covid-19 finalizamos o CHD com 06 (seis) participantes. Conforme citado anteriormente, o CHD foi realizado pela primeira vez de forma virtual e isso exigiu algumas adaptações na metodologia que não modificaram sua essência e não comprometeram a obtenção dos dados. Pois, conforme Oliveira (2016), a MI é dinâmica, flexível e adaptável a diferentes tipos de pesquisa, situações e contextos.
8. **Análise de dados:** A análise foi realizada seguindo as etapas propostas por Minayo (2008) que contemplam a organização, a classificação e a interpretação dos dados. De acordo com Oliveira (2001) a análise escolhida deve respeitar a temporalidade e a maturidade presente nas falas dos participantes, e utilizar a Hermenêutica, a Dialética e a

Complexidade como elementos norteadores para compreensão dos dados obtidos de forma social e historicamente contextualizada.

5.6. Técnicas eleitas para obtenção dos dados

De acordo com Oliveira (2016, p.57) a técnica compreende a aplicação de instrumentos, regras e procedimentos e devem ser compreendidas como meios específicos para viabilizar a aplicação de métodos.

As técnicas eleitas para a realização da presente pesquisa foram: A pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e o Círculo Hermenêutico-Dialético. De acordo com Santos (2001, p.171) a pesquisa bibliográfica é imprescindível para a realização de estudos históricos.

Para Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica é realizada

[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Para Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Para Severino (2007), a pesquisa bibliográfica realiza-se pelo:

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p. 122).

De acordo com Boccato (2006), a pesquisa bibliográfica busca o levantamento e análise crítica dos documentos publicados sobre o tema a ser pesquisado com intuito de atualizar, desenvolver o conhecimento e contribuir com a realização da pesquisa.

A pesquisa documental se assemelha com a pesquisa bibliográfica e segundo Oliveira (2016, p. 69) “caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, entre outros materiais de divulgação.

Na pesquisa em tela no que diz respeito a pesquisa documental, nos detivemos as fontes primárias que de acordo com Oliveira (2016, p. 70) “são dados originais, a partir dos quais o pesquisador tem uma relação direta com os fatos a serem analisados. As fontes primárias consultadas foram os ordenamentos legais descritos no próximo capítulo, os relatórios técnicos elaborados pelo Inep e as sinopses estatísticas construídas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

5.6.1. O Círculo Hermenêutico Dialético (CHD)

A palavra Hermenêutica surgiu pela primeira vez, em meados do século XVII, no título do livro de Dannhauer. Entretanto, suas características foram mudando ao longo do contexto histórico, o verbo *Hermeneuein* tem o significado de relação que levava ao conhecimento. A mesma também era compreendida como a arte de interpretar textos a exemplo dos clássicos, jurídicos e bíblicos.

Entretanto, a partir do século XIX, a Hermenêutica foi concebida pela tradição fenomenológica de Martin Heidegger e Hans-Georg Gadamer o que lhe caracteriza como uma nova ideia, na qual pode ser chamada de filosófica e epistemológica, que a retira da compreensão e interpretação universal dos métodos e dogmas, ou seja, das verdades como absolutas, pregadas no século anterior e a transforma em teoria universal da compreensão, interpretação e das questões históricas, culturais e humanas.

Nas palavras de Gadamer, a hermenêutica “não é uma metodologia das ciências humanas, mas uma tentativa de compreender o que são verdadeiramente as ciências humanas para além de sua autoconsciência metodológica, e o que as liga à totalidade de nossa experiência do mundo” (2007, p. 31).

Gadamer (2000, p.10) afirma que “só através do diálogo é possível aprender”. E nós acrescentamos a esse pensamento que só a através do diálogo é possível alcançar uma formação docente crítica e reflexiva. Para Gadamer, a prioridade da relação com o outro, para que esse outro também possa ter razão, determina a alma da hermenêutica. Para ele, uma palavra que não alcança o outro é morta.

A seguir serão descritas as etapas e procedimentos metodológicos, que foram adotados durante a pesquisa, através dos quais será possível compreender os mecanismos de coleta de dados e análise dos resultados obtidos.

Como instrumentos principais para a coleta de dados foram realizadas entrevistas compreensivas que segundo Zago (2003) trazem como principal característica a construção da problemática de estudo durante o seu desenvolvimento e nas suas diferentes etapas. Em razão disso, a entrevista compreensiva não possui uma estrutura rígida, isto é, questões previamente definidas podem sofrer alterações, conforme o direcionamento que se quer dar às investigações.

As Entrevistas foram realizadas com os 05 (cinco) professores e 01(um) formador vinculados a Rede Estadual de Educação de Pernambuco que atuam no Ensino Médio e lecionam as disciplinas de Biologia, Física e Química. A técnica utilizada para a realização das entrevistas foi o Círculo Hermenêutico-Dialético (CHD).

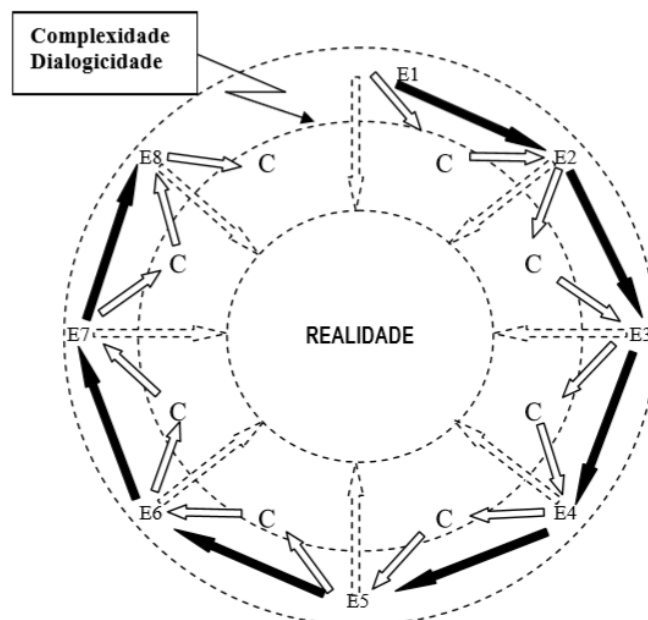
A metodologia da chamada quarta geração ou metodologia pluralista construtivista (GUBA e LINCOLN,1989 *apud* OLIVEIRA, 2016, p.131) apresenta a técnica do CHD como um procedimento metodológico dinâmico em que há bastante interação entre as pessoas (Fig.19). Na nova concepção do CHD construído pela ótica da Metodologia Interativa, que leva em consideração os aportes teóricos da Complexidade (segundo Edgar Morin) e a Dialogicidade (segundo Paulo Freire), chegamos a seguinte definição:

O Circulo Hermenêutico-Dialético é um processo de construção e reconstrução da realidade por meio de um vai e vem constante (*dialética*) entre as interpretações e reinterpretações sucessivas dos indivíduos (*dialogicidade e complexidade*) para estudar e analisar em

sua totalidade um determinado fato, objeto e ou fenômeno da realidade (*visão sistêmica*) (OLIVEIRA, 2016, p.133).

Figura 19

Procedimento Metodológico do CHD. E=Entrevistados, C= Construção da realidade em estudo



Fonte: GUBA e LINCOLN, 1989; adaptação de OLIVEIRA, 2016, p.135

Na figura 19 percebemos o movimento de construção proposto pelo CHD. Há claramente uma interação entre os sujeitos que é mediada pelas realidades vivenciadas nesse processo de construção.

O primeiro círculo pontilhado representa o grupo de entrevistados; o segundo círculo simboliza a dinâmica das interações que culminam nas construções e reconstruções da realidade pesquisada (síntese de cada entrevista). Na figura cada entrevistado é representado pela letra “E” e a síntese das entrevistas por “C”.

É possível perceber pelo movimento das setas que o resultado (síntese) da primeira entrevista (E1) é entregue a segunda pessoa após ela ter respondido o mesmo roteiro da entrevista anterior. Depois da leitura da síntese 1 pelo entrevistado dois (E2) é realizada a entrevista e assim sucessivamente até que todos os participantes sejam entrevistados e as realidades sejam construídas e/ou reconstruídas.

O círculo central no qual escrita a palavra REALIDADE, representa o resultado do encontro final com todas as pessoas entrevistadas, e/ou a síntese geral das entrevistas realizadas. Nesse momento final com os entrevistados deve ser discutido o resultado global das entrevistas realizadas, para comentários e novos aportes, dando-se aí o fechamento da pré-análise dos dados da realidade investigada.

5.6.2 A condução das entrevistas na vivência do CHD em espaço virtual

Conforme sinalizamos anteriormente, por conta dos problemas advindos da pandemia da Covid-19 e pela necessidade de distanciamento social, o CHD foi realizado com os participantes da pesquisa em formato virtual.

Realizamos um levantamento nas bases de dados em busca de experiências de pesquisa que tivessem vivenciado o uso dessa técnica de forma virtual, mas no momento não localizamos nenhuma pesquisa com esse perfil.

Tal situação exigiu que tivéssemos muito cuidado na estruturação do roteiro das entrevistas e com as etapas a serem vivenciadas no CHD. No âmbito virtual temos uma série de problemas relacionados a interação entre as pessoas, esfriamento das relações e outros aspectos que nos fizeram refletir sobre a viabilidade da condução da técnica de forma virtual.

O uso de instrumentos e ferramentas virtuais para a obtenção de dados em pesquisa acadêmicas tem se tornado cada vez mais recorrente. Tal uso se justifica pelo movimento e ampliação do uso de tecnologias computacionais e do direito ao acesso democrático à Internet e ambientes virtuais de aprendizagem. A discussão sobre a forma como lidamos com o conhecimento e suas diferentes formas de construção em ambientes virtuais tem se aproximado do âmbito das pesquisas acadêmicas.

As formas de ensinar e aprender ganham novas conotações nos ambientes virtuais. As formas de fazer pesquisas também começam a assumir novos modelos e configurações. Não é possível estar alheio as transformações emergentes em nosso mundo moderno. Principalmente quando essas transformações possibilitam o rompimento de obstáculos que muitas vezes

distanciam o pesquisador do objeto de estudo ou do público-alvo de suas pesquisas.

Partindo desse princípio e das necessidades impostas pela vida em uma sociedade dinâmica e multitarefas que delineamos nesse texto algumas possibilidades teórico-metodológicas para condução de uma pesquisa acadêmica que lance mão de espaços e ferramentas virtuais para a obtenção e análise de dados emergentes dos diferentes focos temáticos e objetos de pesquisa.

No que se refere às formas de interação social, a internet é o maior avanço tecnológico vivenciado atualmente que potencialmente pode acarretar significativas alterações socioculturais, mais especificamente, no modo com que as pessoas interagem e se comunicam (RIBEIRO, 1998).

Quando refletimos sobre o uso da internet para a realização de pesquisas, de acordo com Damasceno et.al (2014) concluímos que ela possibilita uma otimização do tempo para o pesquisador nos seguintes aspectos: levantamento de teorias que embasem seus estudos, coleta e análise dos dados, bem como a diminuição de barreiras físicas e temporais com relação aos participantes e contextos a serem investigados.

A aplicação de ferramentas on-line tem sido chamada de “a quarta revolução” (HARNARD, 1992 apud MANN & STEWART, 2004: 3) na área da comunicação e na produção de conhecimento, na medida em que abre possibilidades atraentes aos pesquisadores de cunho qualitativo.

Conforme foi apresentado anteriormente o CHD possui etapas específicas a serem vivenciadas e em sua adaptação para uso do âmbito virtual sentimos a necessidade de alguns ajustes que não modificaram a essência do CHD mas possibilitaram uma melhor interação entre a pesquisadora e os atores sociais participantes da pesquisa.

Detalharemos os ajustes realizados para vivência do CHD - virtual, o processo como se deu a estruturação do roteiro da entrevista e as plataformas utilizadas.

Para Oliveira (2013), as entrevistas realizadas no CHD são elementos muito importantes para a pesquisa, pois, os temas que elas suscitam devem corresponder à descrição da realidade necessária para o atendimento dos objetivos do trabalho. E foi com a consciência de tal relevância que para a estruturação dos roteiros, de forma coerentes, fez-se necessário revisitar as bases teóricas que orientam a pesquisa com o objetivo de construir uma teia de comunicação entre o universo teórico, os objetivos estruturados, o campo de investigação e o universo dos participantes da pesquisa.

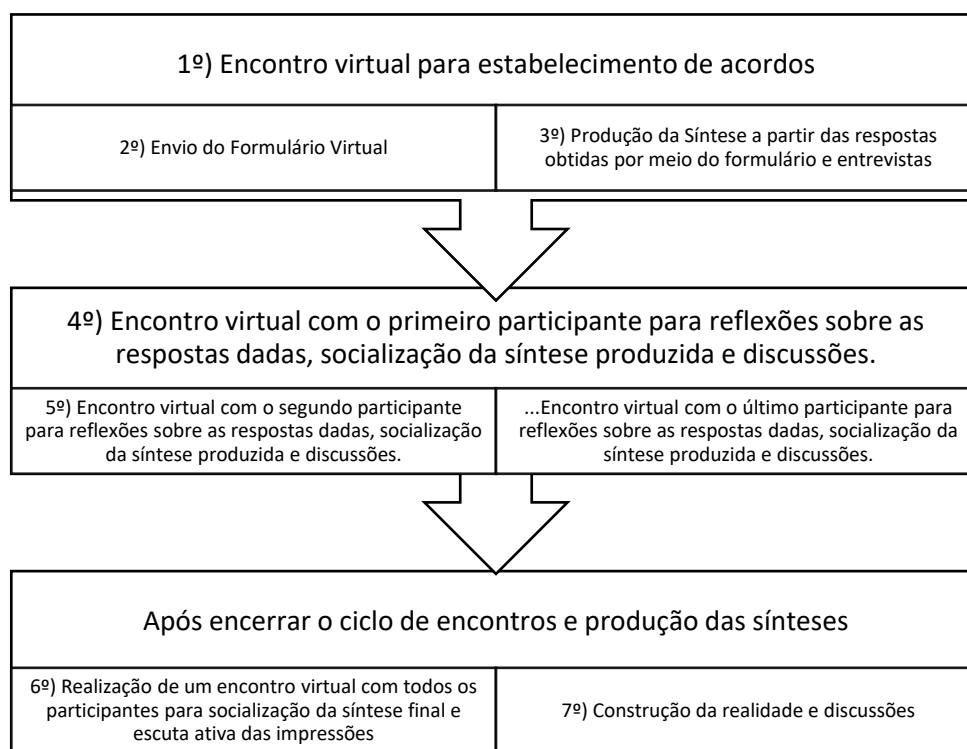
Foram utilizadas plataformas e ferramentas virtuais para vivência do CHD. Destacamos e detalhamos abaixo cada uma delas:

- A primeira que destacamos foi o uso do e-mail para a comunicação inicial, o envio e recebimento do termo de livre consentimento e esclarecido,
- A segunda foi um formulário virtual criado por meio da plataforma *Google Forms*. O uso do formulário teve por objetivo levantar algumas informações sobre os docentes referentes ao perfil de formação, idade, tempo de docência e algumas concepções iniciais sobre o campo da pesquisa desenvolvida.
- A terceira foi o uso da Plataforma Google Meet para realização das entrevistas individuais e para a culminância do CHD que se caracteriza pelo encontro coletivo e a presença de todos os participantes.
- A quarta foi o uso de aplicativo de comunicação social nomeado *Whatsapp*.

Estruturamos algumas etapas a serem vivenciadas com os participantes, conforme pode ser observado na figura 20. A inserção de um momento inicial para estabelecimento de acordos e apresentação dos objetivos e aportes da pesquisa se deu pela compreensão de que muitas vezes o docente convidado para a pesquisa não consegue compreender a relevância de sua contribuição e se sente apenas como um depósito de informações que são coletadas pelo pesquisador, que por sua vez faz suas reflexões e não retorna com as informações para os pesquisados.

Por isso consideramos importante contextualizar os participantes e deixar claro o valor de suas contribuições. Somado a isso, a obtenção dos dados se deu no ano de 2020, período em que os educadores, mediante os problemas da Covid-19, tiveram que readaptar suas práticas docentes para o campo do ensino remoto, estavam/estão exaustos e sobrecarregados no universo de suas múltiplas demandas e jornadas de trabalho, tentando administrar uma série de questões pessoais e profissionais. E ainda assim, com todos esses problemas os docentes se disponibilizaram a participar da pesquisa, o que nos deixa muito tocados e gratos. Por isso o objetivo do encontro inicial também era acolher de forma mais afetiva esse docente, criando uma conexão real entre pesquisador e pesquisado e deixando o participante da pesquisa mais à vontade para suas colocações.

Figura 20
Estruturação do CHD – Virtual



Fonte: Autora desta pesquisa

Após a conversa inicial e esclarecimentos, foi enviado por e-mail o formulário (as questões presentes no formulário serão apresentadas nos anexos) e o termo de livre consentimento e esclarecido.

Após a leitura e devolutiva do termo assinado, deu-se início aos encontros individuais para a realização das entrevistas, elaboração das sínteses individuais e continuação do ciclo do CHD.

Após a elaboração das sínteses e o vai e vem de informações, foi possível chegar a um conceito de formação continuada elaborado pelos docentes, que foi apresentado, discutido e reformulado no encontro final do CHD-virtual.

Tal concepção será apresentada e discutida no próximo capítulo juntamente com outros dados obtidos por meio da técnica do CHD – virtual.

6.6.3 Registros em arquivo

Foi solicitado por meio de autorização prévia aos participantes da pesquisa autorização para uso de gravações e materiais coletados que por ventura pudessem ser utilizados para complementação, leitura e interpretação dos resultados obtidos.

5.7 Análise Hermenêutica Dialética Interativa (AHDl)

Os dados obtidos por meio das entrevistas realizadas com aplicação da técnica do CHD foram analisados segundo os fundamentos da Análise Hermenêutica Dialética-Interativa (AHDl) proposta por Oliveira (2020) e que tem como principal aporte teórico o método de Análise Hermenêutica-Dialética de Minayo (2008).

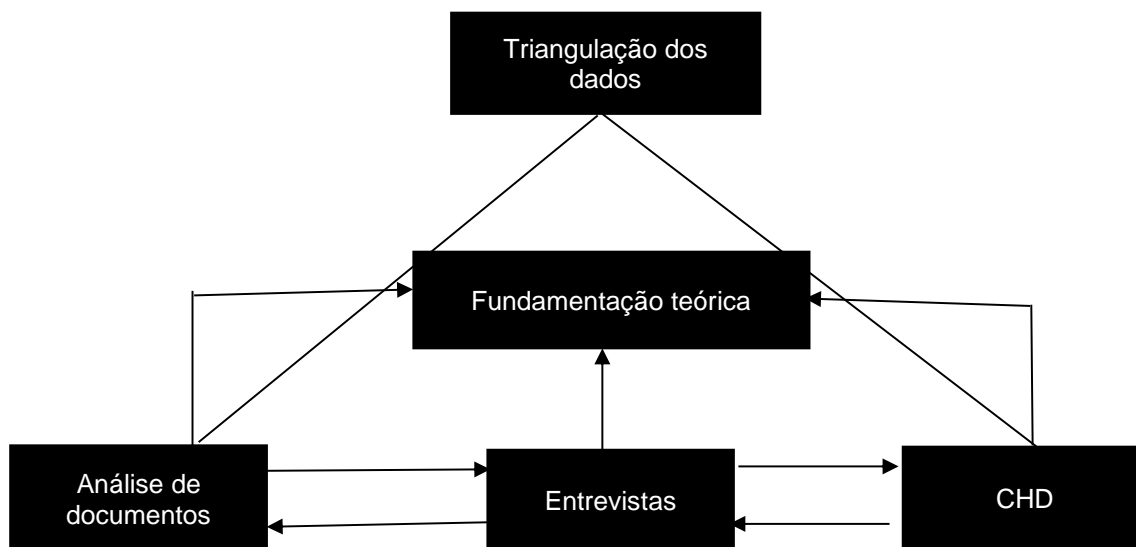
A análise é assim definida por Oliveira (2020):

A análise hermenêutica dialética-interativa (AHDl) é a sistematização dos dados coletados pelas entrevistas realizadas através do CHD, e aplicação de questionários e/ou outros instrumentos de pesquisa, tais como, informações de documentos oficiais, observações e outras técnicas que se façam necessárias para análise de dados à luz da teoria e cruzamento destes dados, visando dar maior consistência quanto a construção e reconstrução da realidade pesquisada.

O processo de análise foi efetivado com a triangulação de dados, conforme exemplificado na figura 21. No próximo capítulo será apresentada de forma aprofundada a análise dos dados obtidos.

Figura 21

Sistematização da Análise Hermenêutica dialética-Interativa



Fonte: OLIVEIRA, 2020

De acordo com Minayo (2010), podemos utilizar a triangulação, para analisar as informações coletadas, mediante os vários instrumentos de coleta de dados (grupos focais, entrevista, questionário, observações, documentos, entre outros). Nesse sentido, a técnica da triangulação de dados prevê dois momentos distintos que se articulam, dialeticamente, favorecendo uma percepção de totalidade acerca do objeto de estudo e a unidade entre os aspectos teóricos e empíricos, sendo essa articulação a responsável por imprimir o caráter de cientificidade ao estudo.

A realização da análise hermenêutica-dialética se dá a partir da interpretação de dados e alcance de alguns níveis que foram propostos por Minayo (1996). A seguir descreveremos cada um deles:

5.7.1 Nível de determinações fundamentais

De acordo com Oliveira (2011), trata-se da delimitação do contexto sócio-histórico dos grupos sociais e que constitui o marco teórico-fundamental para a análise. Ainda segundo a autora supracitada, esse primeiro nível de

interpretação deve ser estabelecido na fase exploratória da investigação, por se tratar da compreensão do contexto sócio-histórico dos atores sociais da pesquisa. Esse nível permite que o(a) pesquisador situe o objeto de estudo no tempo e no espaço, é o nível que revela a realidade e a dimensão da pesquisa realizada.

Minayo (2008) aponta que o alcance desse nível da análise é um exercício imprescindível da hermenêutica, é o momento de entender o outro, perceber-se no outro. É no momento de análise da história dos sujeitos que o(a) pesquisador(a) “torna presente”, por meio da interpretação. Este momento é de suma importância pois permite ao(a) pesquisador(a) identificar e organizar as categorias teóricas (CAVALCANTI, 2020)

É por meio do alcance desse nível que é possível construir o perfil dos participantes da pesquisa a serem entrevistados, bem como colocar o(a) pesquisador(a) no mundo da tradição e das experiências que os sujeitos investigados vivem.

5.7.2 Nível de encontro com os fatos empíricos:

Segundo Oliveira (2001) este nível baseia-se no encontro com os fatos surgidos durante a pesquisa de campo; é o estudo da realidade em toda sua dinâmica. De acordo com Minayo (2001) esse nível é, ao mesmo tempo, ponto de partida e ponto de chegada da análise.

Esse nível revela o confronto dos dados e sua contextualização na realidade pesquisada. Nesse momento, o(a) pesquisador(a) soma à sua interpretação as concepções, pontos de vista, intercâmbio e análises de experiências que obteve durante o processo de imersão e convivência com os pesquisados (SILVEIRA, 2001)

Segundo Cavalcanti (2020) é nesse momento que o pesquisador questiona o “por quê” e “sob que razões” os sujeitos investigados criam determinadas percepções. É o momento que o(a) pesquisador(a) interroga sobre as construções da realidade vistas nas representações, e esses

questionamentos o orientam para a construção das categorias empíricas, subordinadas às categorias teóricas.

5.7.3 Ordenação dos dados:

De acordo com Oliveira (2001) esse momento compreende a sistematização de todos os dados recolhidos. Segundo Minayo (2001) Neste momento, faz-se um mapeamento de todos os dados obtidos no trabalho de campo. Aqui estão envolvidos, por exemplo, transcrição de gravações, releitura do material, organização dos relatos e dos dados da observação participante.

5.7.4 Classificação dos dados:

Segundo Oliveira (2001) e Minayo (2008), a etapa de classificação dos dados exige o retorno do pesquisador aos seus objetivos de pesquisa, bem como à sua fundamentação teórica e aos próprios dados, pois, estes são as bases para a construção adequada das categorias teóricas.

De acordo com Minayo (2001) nesta fase é importante termos em mente que o dado não existe por si só. Ele é construído a partir de um questionamento que fazemos sobre eles, com base numa fundamentação teórica. Através de uma leitura exaustiva e repetida dos textos, estabelecemos interrogações para identificarmos o que surge de relevante ("estruturas relevantes dos atores sociais"). Com base na fundamentação teórica e nas questões da pesquisa, o pesquisador encontra critérios para agrupamento dessas unidades de análise dentro das categorias empíricas (CAVALCANTI, 2020).

5.7.5 Análise final

Segundo Minayo (2001) neste momento, procuramos estabelecer articulações entre os dados e os referenciais teóricos da pesquisa, respondendo às questões da pesquisa com base em seus objetivos. Assim, promovemos relações entre o concreto e o abstrato, o geral e o particular, a teoria e a prática.

Para Oliveira (2001) é o momento em que se estabelece a articulação entre os dados coletados e os referenciais teóricos da pesquisa, para encontrar os fundamentos às questões e objetivos formulados.

No próximo capítulo faremos a abordagem de cada uma das bases teóricas que dão suporte a Metodologia Interativa.

Capítulo 6

Metodologia Interativa: Compreendendo as bases teóricas para estabelecer distinção entre objetos e sombras

Começará por distinguir mais facilmente as sombras; em seguida, as imagens dos homens e dos outros objetos que se refletem nas águas; por último, os próprios objetos.

Platão – O mito da Caverna

No presente capítulo apresentamos as bases que orientam a Metodologia Interativa. A referida metodologia foi desenvolvida pela Professora Maria Marly de Oliveira em seus estudos de doutoramento na Universidade de Sherbrooke no Canadá, quando analisava o programa de associativismo/cooperativismo e estudava o perfil do técnico na mesma área formado pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) — Brasil, em parceria com a Universidade de Sherbrooke (Quebec) Canadá.

Em sua fase inicial, a metodologia foi fundamentada teoricamente no método pluralista construtivista ou método da quarta geração de Guba e Lincoln (1989), no método de análise de conteúdo de Bardin (1997) e no método de análise hermenêutico-dialética de Minayo (2004).

Segundo Oliveira (2006, p. 123), a Metodologia Interativa (MI) é

Um processo hermenêutico-dialético que facilita entender e interpretar a fala e depoimentos dos atores sociais em seu contexto e analisar conceitos em textos, livros e documentos, em direção a uma visão sistêmica da temática em estudo.

A autora apresenta em seu livro “Como fazer pesquisa qualitativa” (p, 124) um quadro onde são abordadas cada uma das palavras-chave utilizadas para a

composição da definição da metodologia interativa. Apresentamos abaixo esse quadro explicativo (Quadro 11).

Quadro 11

Análise das palavras-chave da definição de metodologia interativa

Termos	Significados
Metodologia	Processo que implica a utilização de métodos e técnicas
Interativa	Fusão de métodos e técnicas de pesquisa, e adaptações segundo a realidade em estudo.
Processo Hermenêutico-Dialético	Interpretação da realidade em seu movimento (dialética)
Entender/Interpretar	Trata-se de um mesmo movimento: ao mesmo tempo em que buscamos entender fatos e fenômenos, fazemos uma análise (interpretação da realidade) à luz de teorias.
Fala/ Depoimentos	O que dizem os atores sociais sobre a realidade pesquisada.
Atores Sociais	Pessoas que fazem parte do objeto de estudo.
Contexto	Realidade empírica: local e/ou documentos que situam de forma geográfica e histórica o tema em estudo.
Visão sistêmica	As partes só podem ser compreendidas a partir da dinâmica do todo.
Complexidade	Refletir e pensar de forma complexa significa ver as coisas como um todo de maneira complexa, em uma sucessão de ideias, de fatos, de fenômenos, de falas que se entrecruzam formando uma unidade.
Dialogicidade	A dialogicidade segundo Morin (1998) está baseada em princípios antagônicos que não se separam, e para Freire (2004), a dialogicidade é uma associação entre ação e reflexão.

Fonte: OLIVEIRA, 2016, p. 124

A Metodologia vem sendo amplamente divulgada por meio de pesquisas de mestrado e doutorado e publicações em eventos e livros. Com o passar do tempo, e a partir do contato com outros paradigmas teóricos e de pesquisa, Oliveira (2013; 2014) sentiu a necessidade de reavaliar alguns dos pressupostos paradigmáticos dados por Guba e Lincoln (2011) e por isso, deu um salto acrescentando novos referenciais teóricos à proposta da Metodologia Interativa, ampliando assim o seu aporte teórico-epistemológico, para serem aplicados em diferentes contextos.

Os aportes acrescentados estão baseados na complexidade (MORIN, 1997) e dialogicidade (FREIRE, 1987). Portanto, as bases epistemológicas da Metodologia Interativa são a Hermenêutica, a Dialética, a Complexidade e a Dialogicidade, abordaremos cada um desses aportes nos próximos tópicos.

6.1 A Hermenêutica na perspectiva da Metodologia Interativa

O termo Hermenêutica pode soar estranho para aqueles que não estão familiarizados com a leitura de textos filosóficos ou sobre a filosofia.

Sobre isso Hermann (2002, p.9) afirma que

Trata-se de um modo de fazer filosofia desconhecido para muitos professores que atuam tanto em escolas como em universidades. Se por um lado, a estranheza se explica pela escassez de literatura que explore as possibilidades da reflexão hermenêutica na educação – o que tornaria o juízo correto -. Por outro lado, um leitor que já tivesse trilhado os caminhos da hermenêutica não desprezaria os fecundos resultados obtidos por esse tipo de reflexão no campo educacional, pela possibilidade de autocompreensão do agir pedagógico quanto de produzir novas interpretações sobre o sentido da formação.

Uma das origens do termo Hermenêutica pode ser compreendida através do mito de Hermes – deus grego que possuía a missão de ser o mensageiro dos deuses. Hermes é representado como o deus que possuía as sandálias aladas e tinha a capacidade de se deslocar por diferentes lugares trazendo à luz as mensagens ocultas dos deuses.

Nossa compreensão sobre o conceito pode ser ampliada a partir do proposto por Nadja Hermann em seu livro “Hermenêutica e Educação”: O processo de tornar claro o que está oculto, bem como, a ideia de que compreender determinadas mensagens traz consigo uma distância, uma lacuna a se superar (HERMANN, 2002).

A Hermenêutica na Grécia Antiga ganha destaque no papel dos poetas, que eram chamados por Platão e Aristóteles de *hermenes*, melhor dizendo, os intérpretes dos deuses, tendo como trabalho principal, conduzir em seus versos a mensagem oculta das divindades para os homens (BATISTA, 2012).

De acordo com Minayo (2008, p. 328),

Na abordagem hermenêutica, a unidade temporal é o presente onde se marca o encontro entre o passado e o futuro, ou entre o diferente e a diversidade dentro da vida atual mediada pela linguagem que pode ser transparente ou compreensível, permitindo chegar a um entendimento (nunca completo e nunca total), ou intransparente, levando a um impasse na comunicação.

Gadamer (1998) em sua obra *Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica* apresentou vários argumentos para fundamentar a sua proposta, e esta obra se constituiu como uma das mais importantes para a Hermenêutica no século XX.

Segundo Flickinger (2014, p. 15) Gadamer afirmou em uma entrevista concedida em 1977 que a consciência hermenêutica implica o saber “do quanto fica de não dito quando se diz algo”.

Ainda segundo Flickinger (2014, p. 22)

A grande virada no entendimento da hermenêutica aconteceu no início do século XX, quando ela tomou um rumo inesperadamente crítico diante de sua até então favorecida instrumentalização metodológica. A partir da ruptura radical com a orientação anterior através da fenomenologia de E. Husserl e da filosofia de M. Heidegger, o cenário sofreu uma reviravolta que definiu a quarta etapa do avanço da hermenêutica.

Segundo Batista (2012), as propostas de Gadamer são essencialmente opostas à forma positivista de fazer ciência, que é baseada na razão e em padrões permanentes, invariáveis, por meio dos quais a verdade poderia ser alcançada.

De acordo com Silveira (2018, p. 71)

Gadamer nunca se preocupou veementemente em descrever em como se chega à verdade, sua intenção era discutir como os processos de compreensão são dependentes do tempo e da finitude do próprio homem, e por pertencer a uma história e um lugar comum, não se faz possível um esgotamento da verdade.

Para Gadamer (1998):

Não é a história que pertence a nós, mas nós é que a ela pertencemos. Muito antes de que nós compreendamos a nós mesmos na reflexão, já

estamos nos compreendendo de uma maneira auto-evidente na família, na sociedade e no Estado em que vivemos. [...] A auto-reflexão do indivíduo não é mais que uma centelha na corrente cerrada da vida histórica. Por isso os preconceitos de um indivíduo são, muito mais que seus juízos, a realidade histórica do ser (GADAMER, 1998, p. 415-416).

No contexto da MI e no âmbito desta pesquisa, o exercício hermenêutico de compreensão dos textos/contextos eleitos e das falas obtidas por meio da vivência do Círculo Hermenêutico- Dialético nos auxiliaram no processo de compreensão da realidade e a identificar a presença de múltiplas verdades contextualizadas histórica e socialmente.

Abordamos a seguir, um outro aporte teórico que dá suporte a Metodologia Interativa: a Dialética.

6.2 A Dialética na perspectiva da Metodologia Interativa

Segundo Oliveira (2013, p. 67), mesmo antes dos pré-socráticos, a dialética vem sendo refletida como sendo um constante movimento que resulta em mudanças.

Minayo (2008, p. 341) aponta os princípios com os quais o método dialético trabalha, são eles:

- Cada coisa é um processo, isto é, uma marcha, um tornar-se. Cada ser (pessoa, grupo, instituição, animais, plantas) está submetido à lei interna do movimento, contém em si o passado, mas está em plena realidade. As coisas, as relações e as ideias transformam-se em virtude das leis internas de seu autodinamismo.
- Há um encadeamento nos processos. Por exemplo, a flor se transformou numa goiaba que se transformará em árvore e que um dia morrerá, recompondo o ciclo dos outros momentos vitais de mudanças. Mas nunca será a mesma goiaba, nem a mesma árvore, pois os processos se dão em espiral e não de forma linear nem circular. O que vem é uma promessa, poderá ou não acontecer, mas nunca será uma mera repetição.
- Cada coisa traz em si sua contradição, sendo levada a transformar-se em seu contrário. O vivo marcha para a morte porque vive; a felicidade contém a dor que virá e assim por diante. Segundo a concepção de Hegel, uma coisa é ao mesmo tempo ela própria e seu contrário. Qualquer coisa que se concretiza é apenas um momento, uma síntese de sua afirmação e de sua negação.

Tomando por base o proposto por Santos (2009) podemos encontrar em Hegel e Marx os princípios da dialética: “todo ser humano é natural e concreto,

movido pelos conflitos [...] tudo se relaciona, tudo se transforma”. Dessa forma, entendemos a dialética como sendo o estudo da realidade em seu movimento, argumentação, complexidade e análise das “contradições” (OLIVEIRA, 2013, p. 67).

Segundo Pires (1997, p. 84)

A dialética que aparece no pensamento de Marx surge como uma tentativa de superação da dicotomia, da separação entre o sujeito e o objeto. No entanto, a dialética surgiu, na história do pensamento humano, muito antes de Marx. Em suas primeiras versões, a dialética foi entendida, ainda na Grécia antiga, como a arte do diálogo, a arte de conversar. Sócrates emprega este conceito para desenvolver sua filosofia. Platão utiliza, abundantemente, a dialética em seus diálogos. A verdade é atingida pela relação de diálogo que pressupõe minimamente duas instâncias, mas até aqui o diálogo acontece sob um princípio de identidade, entre os iguais. Entretanto, tal posicionamento foi precedido por uma visão distinta encontrada principalmente em Heráclito, filósofo grego que viveu de 530 a 428 a.C. Para este, a conversa existe somente entre os diferentes.

Segundo Oliveira (2016, p. 122) é possível compreender a dialética a partir das definições propostas por Aristóteles, Hegel e Marx.

Para Aristóteles, a dialética é a arte de argumentação e da negação. A dialética é a arte de construir um conhecimento verdadeiro. O homem não pode, de uma só vez, compreender que o saber é progressivo e dialético.

Hegel e Marx falam de uma dialética de toda a realidade humana, não só do indivíduo, mas de toda a história da humanidade. A história se desenvolve segundo a lei da contradição: escravatura fundada no oculto da força. O acúmulo do capitalismo (tese) suscitará sua destruição pela crise econômica dentro no comunismo(antítese); depois, o surgimento do socialismo (síntese).

Segundo Pires (1997, p. 87)

O princípio da contradição, presente nesta lógica, indica que para pensar a realidade é possível aceitar a contradição, caminhar por ela e apreender o que dela é essencial. Neste caminho lógico, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado. Assim, a diferença entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado) são as abstrações (reflexões) do pensamento que tornam mais completa a realidade observada

No contexto da MI e no âmbito desta pesquisa, o exercício dialético se deu pela necessidade de compreender a realidade dos atores sociais a partir de uma “totalidade” resultante da discussão e do diálogo. A vivência da Metodologia

Interativa cria espaços singulares que fomentam o surgimento de diferentes visões acerca da realidade vivenciada. Uma vez que isso acontece, é possível promover transformações e reflexões que podem estar relacionadas diretamente ao nível material no qual vivem os atores, quanto no nível cognitivo.

Abordaremos agora um outro aporte teórico que dá suporte a Metodologia Interativa: a Complexidade.

6.3 A Complexidade na perspectiva da Metodologia Interativa

Antes de tudo é preciso esclarecer o significado da palavra complexidade, uma vez que ela é percebida por muitos como sinônimo de algo difícil. A palavra complexidade tem raiz no latim *complexus*, que significa aquilo que é tecido junto, aquilo que abraça; e difere significativamente do sentido atual da palavra que nos remete ao sentido de algo complicado e difícil. (SILVA; CAMILLO, 2010).

A teoria da Complexidade surge como uma crítica ao pensamento cartesiano oriundo do século XVI, desenvolvido por Descartes. A fragmentação do conhecimento, linearidade, relação causa-efeito e superespecialização são características marcantes deste tipo de pensamento científico (MORIN, 1997).

Para Morin (1997) a complexidade está relacionada com o princípio sistêmico e organizacional, que não é fragmentado, mas que se trata de uma unidade de múltiplas inter-relações.

Ora, o problema da complexidade não é o de estar completo, mas sim do incompleto do conhecimento. Num sentido, o pensamento complexo tenta ter em linha de conta aquilo de que se desembaraçam, excluindo, os tipos mutiladores de pensamento a que chamo simplificadores e, portanto, ela luta não contra o incompleto, mas sim contra a mutilação. Assim, por exemplo, se tentarmos pensar o fato de que somos seres simultaneamente físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais, é evidente que a complexidade reside no fato de se tentar conceber a articulação, a identidade e a diferença entre todos estes aspectos, enquanto o pensamento simplificador ou separa estes diferentes aspectos ou os unifica através de uma redução mutiladora. Portanto, nesse sentido, é evidente que a ambição da complexidade é relatar articulações que são destruídas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento. De fato, a aspiração à complexidade tende para o conhecimento multidimensional. Não se trata de dar todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas de respeitar as suas diversas dimensões; assim, como acabo de dizer, não devemos esquecer que o homem é um ser bio-sociocultural e que os fenômenos sociais são, simultaneamente, econômicos, culturais, psicológicos, etc. Dito isto, o pensamento complexo, não deixando de

aspirar à multidimensionalidade, comporta no seu cerne um princípio de incompleto e de incerteza (MORIN, 1998, p.138).

Mariotti (2008, p. 87) afirma que a complexidade:

[...] corresponde à multiplicidade, ao entrelaçamento e a contínua interação da infinidade de sistemas e fenômenos que compõem o mundo natural, os sistemas complexos estão dentro de nós e a recíproca é verdadeira. É preciso, pois, tanto quanto possível entendê-los para melhor conviver com eles.

Morin (2007, p. 6) traz algumas reflexões importantes sobre o pensamento complexo:

A ambição do pensamento complexo é dar conta das articulações entre os campos disciplinares que são desmembrados pelo pensamento disjuntivo (um dos principais aspectos do pensamento simplificador); este isola o que separa, e oculta tudo o que religa, interage, interfere. Neste sentido o pensamento complexo aspira ao conhecimento multidimensional. Mas ele sabe desde o começo que o conhecimento completo é impossível: um dos axiomas da complexidade é a impossibilidade mesmo teórica de uma onisciência.

Segundo Oliveira (2013, p. 69) a complexidade é uma rede de interações que se vai percebendo ao afunilar a observação do fenômeno em estudo. Para Morin (2005) a complexidade está relacionada com o princípio sistêmico e organizacional, que não é fragmentado, mas que se trata de uma unidade de múltiplas inter-relações.

No contexto da MI e no âmbito desta pesquisa, a teoria da complexidade contribuiu para a compreensão da realidade investigada. Oliveira (2013) afirma que a realidade é um processo nos quais fatos e fenômenos se apresentam interligados e em movimento, ou seja, conectados e em mutação.

Um outro aspecto a ser destacado é o respeito à diversidade de pensamentos e percepções sobre o objeto em questão, essa compreensão de que não há uma única verdade e que a realidade vai desvelar uma série de aspectos a serem considerados, é fundamental para que o pesquisador consiga analisar de forma mais articulada e integrada os dados obtidos, compreendendo assim as relações entre as partes e o todo.

Abordaremos agora um outro aporte teórico que dá suporte a Metodologia Interativa: a Dialogicidade.

6.4 A Dialogicidade na perspectiva da Metodologia Interativa

Paulo Freire (1987, p. 50) no livro *Pedagogia do Oprimido* aborda no Capítulo 3 - A dialogicidade - essência da educação como prática da liberdade, aponta algumas compreensões necessárias sobre o sentido da palavra.

Quando tentamos um adentramento no diálogo, como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos. Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões; ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressentida, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. {52} Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo. {53} A palavra inautêntica, por outro lado, com que não se pode transformar a realidade, resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes. Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, blablablá. Por tudo isto, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação.

De acordo com Freire (1992, p. 54) “[...] a relação dialógica, porém, não anula, como às vezes se pensa, a possibilidade do ato de pensar.” Ser dialógico é não invadir ou manipular a realidade, mas sim empenhar-se na transformação constante da realidade (FREIRE, 1983). Ainda segundo o autor supracitado, o diálogo leva homens e mulheres a serem mais homens e mulheres, pois é sempre gerador de esperança.

Na Dialogicidade estão presentes as dimensões da ação e da reflexão. Segundo Freire (1987, p. 78) “não é no silêncio que os homens e as mulheres se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.

Para Morin (1998, p. 189) o termo “dialógico” quer dizer “que duas lógicas, dois princípios estão unidos, sem que a dualidade se perca nessa unidade”. Segundo Oliveira (2013, p. 71) na construção do conhecimento, a dialogicidade se faz presente e nos remete à complexidade, enquanto estudos de elementos antagônicos, tais como certezas e incertezas, ordem e desordem, comparação entre sistemas abertos e fechados, e que não perdem suas especificidades.

Para Freire (1987, p. 90)

A existência, porque humana, não pode ser muda, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles um novo pronunciar. (p. 90)

Oliveira (2013, p. 72) afirma que é por meio dessa dialogicidade que se percebe a realidade pelo sistema das relações entre o todo e as partes sem fragmentações, mas na busca de compreender a teia de entrelaçamento dos componentes que constitui essa realidade

Freire (1987, p. 53) afirma que “não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade”.

No contexto da MI e no âmbito desta pesquisa, a dialogicidade se faz presente em diversos momentos. A necessária aproximação entre o pesquisar e o pesquisado é permeada pela abertura e escuta ativa, sem julgamentos prévios das verdades apresentadas, no diálogo não deve haver espaço para preconceitos, arrogâncias, mas sim para humildade e afetividade, tornando o processo de escuta um processo de acolhimento de ideias.

Além desse aspecto destacamos o fato de que o diálogo se faz presente na vivência do Círculo Hermenêutico-Dialético, na produção das sínteses e no momento de encontro final entre os participantes. Onde lhes é oportunizado o espaço de troca, reflexão, identificação, complementariedade do que está sendo posto ou também a apresentação de ideias opostas.

Os diálogos assim estabelecidos transcendem o momento pontual de encontros no decorrer da pesquisa pois se configuram como um entrelaçamento de falas, de histórias de vida, percepções da realidade, subjetividades, intencionalidades e vivências.

Silveira (2018, p. 91), apresenta um quadro (Quadro 12) comparativo da evolução e mudanças teórico-epistemológicas em Guba e Lincoln (1982; 2011) e Oliveira (2001; 2014) no que diz respeito a avaliação de realidades.

Consideramos importante a apresentação dessas informações pois elas indicam os caminhos e mudanças concernentes a obtenção e análise dos dados.

Quadro 12

Comparação entre as mudanças teórico-metodológicas na avaliação de realidades propostas por Guba e Lincoln (1982; 2011) e Oliveira (2001; 2014)

	Guba e Lincoln (1982; 2011)	Oliveira (2001; 2014)
Ambiente de pesquisa	Ambiente Natural	Ambiente Natural
Objetivos da proposta	Construção e reconstrução dos construtos até se atingir um consenso.	Construção e reconstrução dos construtos até se descrever uma realidade
Metodologia	Hermenêutica-Dialética	Hermenêutica-Dialética - Dialógica-Complexa
Escolha dos respondentes	Baseada em concepções antagônicas entre os respondentes	Baseada na participação do entrevistado na realidade a ser descrita, e na participação dos diferentes grupos que a vivenciam.
Elaboração das sínteses das entrevistas	A construção das sínteses baseia-se em elementos éticos do investigador e não podem desvirtuar o resultado descrito pelo entrevistado.	A construção das sínteses baseia-se em elementos éticos do investigador e não podem desvirtuar o resultado descrito pelo entrevistado.
Finalização do CHD	Quando os resultados das entrevistas se tornarem redundantes e amplos, chega-se a um maior nível de esclarecimento sobre o tema	Com a construção de uma síntese final, num momento de encontro entre todos os participantes, mediante diálogo e negociação.

Fonte: SILVEIRA, 2018, p. 91

De acordo com Oliveira (2014), a Metodologia Interativa é composta por instrumentos de obtenção e análise desses dados, respectivamente. Para tal utilizamos o Círculo Hermenêutico-Dialético (CHD) e a Análise Hermenêutica –

Dialética-Interativa (AHDl). As etapas do CHD e da AHDl foram apresentadas anteriormente no desenho metodológico e apresentaremos aqui um quadro-síntese de acordo com o proposto por Oliveira (2007, p 137-138) apresentado em Oliveira (2016, p. 204).

Quadro 13

Fases da Metodologia Interativa

PRIMEIRA FASE	Construção e aplicação dos instrumentos de pesquisa
	Coleta de dados e análise simultânea
	Identificação dos aspectos essenciais junto a cada pessoa entrevistada e os comentários
	Síntese das informações após cada entrevista e análise dos comentários e sugestões
SEGUNDA FASE	Condensação e análise dos dados ao final de cada grupo entrevistado
	Nível das determinações fundamentais: elaboração dos perfis
	Nível do encontro com os fatos empíricos: observação dos participantes
	Identificação das categorias de análise
	Condensação dos dados, tendo como base o referencial teórico
Análise das categorias em relação ao quadro teórico	

Fonte: OLIVEIRA, 2007, p. 137-138 in OLIVEIRA, 2016, p. 204

No próximo Capítulo traremos os detalhes sobre a análise dos resultados e apresentaremos informações sobre como se deu a vivência do CHD e as análises por meio da AHDl.

Capítulo 7

Análise dos dados obtidos - O acender das luzes: Concebendo percepções, compreendendo contextos e articulando categorias

Agora, meu caro Glauco, é preciso aplicar, ponto por ponto, esta imagem ao que dissemos atrás e comparar o mundo que nos cerca com a vida da prisão na caverna, e a luz do fogo que a ilumina com a força do Sol.

Platão – O mito da Caverna

Os dados apresentados emergiram do campo de estudo e foram obtidos a partir dos instrumentos, técnicas e metodologias eleitos para compor o arcabouço desta pesquisa. Estrutturamos a apresentação dos dados em três partes onde abordamos cada uma das categorias teóricas eleitas.

Na primeira parte abordamos a *Concepções sobre Formação Continuada Docente* (1ª categoria) e os resultados obtidos por meio dos documentos consultados e das entrevistas realizadas por meio da técnica do CHD. Aqui buscamos identificar os pressupostos teóricos, as bases epistemológicas, as dimensões e os fundamentos que orientam a formação continuada docente e as percepções dos docentes sobre a formação continuada.

Na segunda parte, abordamos as *Contribuições da Formação Continuada para Prática Docente* (2ª categoria) e a vinculação com a Formação Continuada. Aqui levantamos algumas questões e buscamos compreender a percepção dos docentes sobre suas práticas e a relação e/ou influências da formação continuada para mudanças nessa prática docente.

Como conclusão da análise, apresentamos uma síntese dos principais resultados obtidos, por meio do exercício da triangulação, dos dados que possibilitaram estabelecer as possíveis relações entre as políticas de formação

continuada, a compreensão do que se constitui a formação continuada e suas implicações para a prática. Também apresentamos algumas impressões e relatos dos docentes sobre suas experiências e sobre os desafios do Ensino de Ciências da Natureza.

7.1 Formação Continuada Docente (1ª categoria teórica)

A análise dos dados vinculados a essa categoria teórica nos permitiu identificar a emergência de quatro categorias empíricas:

- 1- Importância da Formação Continuada
- 2- Entendimentos sobre a Formação Continuada
- 3- Modelos de Formação Continuada
- 4- Mudanças necessárias à Formação Continuada

Os dados foram condensados no quadro 14, onde podem ser identificadas as unidades de análise.

Quadro 14
Concepções sobre Formação Continuada Docente (1ª Categoria teórica)

Fonte	Categoria teórica	Categorias Empíricas	Unidade de Análise
CHD	Formação Continuada Docente	Importância da Formação Continuada	<ul style="list-style-type: none"> • Maneiras de potencializar as habilidades. • Contribui positivamente em sua prática docente • Construção de novos conhecimentos • Aperfeiçoamento e aprofundamento. • Aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade dos educadores • Desenvolvimento profissional de práticas, teorias, metodologias e reflexões críticas
		Entendimentos sobre a Formação Continuada	<ul style="list-style-type: none"> • Processo de repensar a prática • Momento em que o professor participa de um processo que contribui positivamente • Processo de construção de novos conhecimentos

			<ul style="list-style-type: none"> • Processo permanente e constante de aperfeiçoamento • Processo contínuo de desenvolvimento profissional de práticas, teorias, metodologias e reflexões críticas
		Modelos de Formação Continuada	<ul style="list-style-type: none"> • Cansativa • Unidirecional • Generalista • Encontros inúteis • Tradicional •
		Mudanças necessárias à Formação Continuada	<ul style="list-style-type: none"> • Acessibilidade e maior compromisso por parte dos que os realizam • Ser um processo mais dinâmico, não apenas unidirecional • Refletir sobre a nossa prática • Ouvir as carências formativas dos professores • Deixar de ser um momento de desabafo • Profundidade e experiência em sala de aula • Valorização de todos envolvidos no processo

Fonte: autora da pesquisa

7.1.1 Importância da Formação Continuada

Analisando as falas dos entrevistados no Círculo Hermenêutico- Dialético, podemos perceber que existem alguns pontos em comum, principalmente no que diz respeito a compreensão da importância da formação continuada e os entendimentos sobre ela. Conforme podemos constatar no recorte das falas obtidas na entrevista e descritas abaixo. Salientamos que para atender aos princípios éticos da pesquisa e preservar o anonimato, identificamos os docentes por meio de códigos.

D2- Momento em que o professor participa de um processo que contribui positivamente em sua prática docente, e isso reflete satisfatoriamente no processo ensino-aprendizagem.

D3 - Processo de construção de novos conhecimentos, vislumbrando uma constante atualização dos professores, frente às novas descobertas, pesquisas e propostas de ensino e/ou de aprendizagem

para que possamos atuar de uma forma cada vez mais próxima à realidade dos nossos alunos.

D6- Processo contínuo de desenvolvimento profissional de práticas, teorias, metodologias e reflexões críticas no que se refere à ação docente frente a si mesmo e ao seu público-alvo (estudantes).

A compreensão da formação continuada como processo é de certa forma recente e mesmo com o surgimento dessa compreensão ainda percebemos na prática a vivência de momentos nomeados como formação continuada, mas que na realidade se constituem por ações pontuais e muitas vezes meramente burocráticas.

Marcelo Garcia (1999, p. 193) assim define seu entendimento sobre formação continuada:

[...] [deve ser] entendido como um processo de aprendizagem mediante o qual alguém (professores, directores) deve aprender algo (conhecimentos, competências, disposições atitudes), num contexto concreto (escola, universidade, centro de formação) implica um projecto, desenvolvimento e avaliação curricular. O currículo, neste caso, refere-se à planificação, execução e avaliação de processos formativos, tendentes a melhorar a competência profissional dos professores.

Imbernóm (2011, p.47) afirma que

O professor precisa de novos sistemas de trabalho e de novas aprendizagens para exercer sua profissão, e concretamente daqueles aspectos profissionais e de aprendizagem associados às instituições educativas como núcleos em que trabalha em conjunto de pessoas. A formação será legítima então quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito do trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais.

Segundo Shigunov Neto e Maciel (2002), para que as mudanças que ocorrem na sociedade atual possam ser acompanhadas, é preciso um novo profissional do ensino, ou seja, um profissional que valorize a investigação como estratégia de ensino, que desenvolva a reflexão crítica da prática e que esteja sempre preocupado com a formação continuada.

No que diz respeito ao uso do termo aperfeiçoamento, segundo Aguiar (2004), os termos treinamento, aperfeiçoamento, capacitação e reciclagem desenvolveram-se no Brasil com o golpe militar de 1964, no período do modelo

autoritário, para atualizar os professores sobre as mudanças no sistema educacional.

Resende e Fortes (2005, p.05) afirmam que as

percepções acerca da formação continuada de professores são muitas, o que provoca a utilização de conceitos e termos considerados similares, porém muitas vezes ambíguos e imprecisos, tais como capacitação, treinamento, aperfeiçoamento e reciclagem. Todos eles respondem a tendências diferenciadas.

A formação continuada que defendemos dialoga com o proposto por Placco e Silva (2002) ela

é compreendida como um processo complexo e multideterminado que ganha materialidade em múltiplos(as) espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo

7.1.2 Entendimentos sobre a Formação Continuada

Aqui evidenciamos algumas falas dos docentes no que diz respeito a suas percepções sobre a formação continuada e o entendimento de como esse processo precisa ser vivenciado e como podem trazer contribuições para suas práticas.

D2 - A Formação Continuada tem aberto novos caminhos, novas perspectivas e novas possibilidades em relação a minha prática docente, o que provoca um impacto positivo em minha forma de construir o conhecimento junto aos estudantes.

D3 - Sempre busco nas formações continuadas, meios de refletir sobre os impactos delas na minha prática docente. Analiso a viabilidade de poder trazer para minha sala de aula, as discussões e metodologias de que participo para poder melhor contribuir para a minha prática e conseqüentemente almejando que esta repercuta na aprendizagem dos meus estudantes. Saliento, que não busco nas formações continuadas, as famosas "receitas de bolo". Busco realmente, discutir meios que ajudem a minha prática como docente.

D5 -Muito importante para desenvolver novas metodologias de ensino em sala de aula.

Segundo os relatos dos docentes transcritos acima, podemos perceber que há um entendimento de que a formação continuada deve servir como um espaço de descobertas de novos caminhos, perspectivas e possibilidades. A ênfase sobre a importância de aprender e/ou desenvolver novas metodologias também se faz presente no conjunto de percepções dos docentes.

Tais reflexões dialogam com o proposto por Candau (1997). A autora apresenta três aspectos fundamentais para o processo de formação continuada de professores:

1. a escola, como locus privilegiado de formação;
2. a valorização do saber docente; e
3. o ciclo de vida dos professores.

Partindo dos aspectos abordados por Candau (1997), afirmamos e consideramos, de grande importância, para um programa de formação continuada que ele seja capaz de fomentar aos professores uma formação significativa, tendo como eixo central os seguintes aspectos:

a) que os programas e/ ou propostas de formação se e quando forem elaborados tomem como ponto de partida fundamental as necessidades do dia a dia do profissional da educação, bem como suas demandas formativas e

b) que se proponham temáticas e métodos que busquem auxiliar o docente no desenvolvimento dos processos de ação-reflexão-ação, desenvolvendo assim o seu senso crítico e contribuindo para que ele possa enfrentar os obstáculos que emergem de sua prática.

Portanto, consideramos que a Formação Continuada precisa ter entre seus objetivos, a proposição de novas metodologias e o convite a reflexividade e criticidade dos profissionais sobre o uso dessas metodologias com intencionalidade pedagógica e não apenas como “modismos”. A formação continuada também precisa aproximar os docentes das discussões teóricas

atuais, objetivando assim promover contribuições para as mudanças tão necessárias à educação e a prática docente.

Nos chamou a atenção o fato de que nos relatos dos docentes a formação continuada foi compreendida como um processo. Tal percepção é corroborada pelo que afirma Ribas, Carvalho e Alonso (1999, p.47):

Formar professores é trabalhar numa situação muito particular, na qual o conhecimento que se domina tem de ser constantemente redimensionado, reelaborado, devido às mudanças que ocorrem na sociedade em que se vive, consequência, em grande parte, dos avanços da ciência e da tecnologia, tendo em vista que o processo de formação não cessa, envolvendo sempre novos contingentes de professores.

Essa compreensão de que a formação continuada dos Professores é influenciada pelos movimentos da sociedade, da natureza construção do conhecimento também pode ser compreendida pelo proposto por Freire, quando afirma que ensinar exige consciência do inacabamento, (FREIRE, 1996, p.55). Não somos seres acabados, completos e por isso temos a necessidade de continuar construindo novas aprendizagens.

A partir das reflexões realizadas foi possível reafirmar nossa compreensão sobre o que vem a ser formação continuada ou o que deve vir a ser. Partimos do princípio de que a formação precisa ser uma ação sistematizada que visa uma mudança nas práticas pedagógicas dos professores e não um momento de improvisos, discussões vazias e afastadas da realidade dos contextos nos quais os docentes estão inseridos.

A formação deve ter em seu cerne o objetivo de, somado a outros movimentos e fatores, promover melhorias no processo de ensino e na consolidação de múltiplas aprendizagens. Para que isso aconteça é necessário compreender a formação como processo e nesse processo sensibilizar os docentes para o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva, no sentido de que ele seja capaz de analisar, avaliar e compreender criticamente sua ação pedagógica, identificando inclusive suas potencialidades e fragilidades, pois só será a partir do desenvolvimento dessa visão que o docente tomará consciência de que também é um eterno aprendiz e que por isso não pode se prender ao ego

e a ilusão de super sapiência, pois essas visões impedem o desenvolvimento e alimentam perfis e práticas docentes engessadas, acríticas e imutáveis.

7.1.3 Modelos de Formação Continuada

Em 1987, Eraut *apud* Ferreira e Santos (2016) caracterizou quatro paradigmas dominantes na formação continuada: Paradigma da Deficiência, do Crescimento, da Mudança e a Solução de Problemas.

O *Paradigma da Deficiência* sustenta-se na ideia de que os professores necessitam de atualização para a construção de saberes e competências não desenvolvidos na formação inicial, porém necessários à prática docente e a sua devida ambientação ao contexto em que atua. A formação é desenvolvida a partir das necessidades identificadas pelo sistema e/ou administração escolar. Assim, este tipo de formação passa a ser administrada pelos órgãos superiores, ficando o professor a elas subordinado.

O *Paradigma do Crescimento* está relacionado com a busca pelo desenvolvimento profissional. Os professores no decorrer de sua experiência profissional reconhecem suas necessidades e deficiências, sendo eles mesmos responsáveis por gerir sua formação.

O *Paradigma da Mudança* coloca a formação como um processo de colaboração e negociação entre os sujeitos interessados em reorganizar e reorientar saberes e competências em função das demandas decorrentes do contexto de ensino. Esta negociação tem o objetivo de desenvolver no professor novos saberes e novas competências profissionais de acordo com as necessidades diagnosticadas a priori.

O quarto paradigma, *Solução de Problemas*, orienta a formação do professor para a resolução dos problemas da escola identificados e analisados pelos próprios professores. O objetivo é que os professores adquiram competências para a resolução dos problemas relativos à sua prática e seu contexto de atuação profissional.

Percebemos a presença de alguns desses paradigmas na fala dos professores obtida por meio das entrevistas

D1 - Se a formação viesse de uma instituição poderia ser menos cansativa.

D2 - Ser um processo mais dinâmico, não apenas unidirecional. Participei de várias Formações Continuadas, porém todas generalistas.

D3 - Nas formações continuadas na rede estadual, em especial, ao grupo que pertença, as atuais formadoras ressignificaram a imagem deturpada das formações na rede. Trouxeram elementos novos, discussões atuais, mas em momento algum tiveram ou trouxeram os modelos prontos de aplicação do conhecimento. Elas nos incentivaram a refletir sobre a nossa prática, a propor novas formas de trabalhar em sala de aula e isso, impactou positivamente na minha prática docente. No entanto, o modelo de formação da rede municipal, ainda está preso ao modelo de ensino tradicional. Para mim são encontros inúteis, aonde só vou por que sou obrigada a ir.

D5 – Tradicional

A partir de tais colocações, para desenvolver nossas reflexões nos apoiamos em Ferry (1987) *apud* Ferreira e Santos (2016) que apresenta três diferentes modelos existentes na formação dos professores, caracterizados principalmente, a partir do processo de socialização entre os sujeitos envolvidos na formação, assim, centrado nas aquisições, no processo e na situação.

No modelo *centrado nas aquisições*, a formação tem a função de desenvolver e aperfeiçoar conhecimentos e com isso aumentar o nível de competência profissional dos professores. A formação acontece de maneira direta e objetiva, preocupando-se apenas em cumprir as metas antes estabelecidas. Destaca-se a subordinação da prática relacionada à teoria, em que os conteúdos são determinados por quem é o responsável pela formação, ficando o professor e sua prática afastados na concepção destes conteúdos.

O modelo *centrado no processo* considera importante toda a experiência vivida pelo professor no processo de formação. O professor é o responsável pela sua formação, tendo autonomia para gerir seu processo de aprendizagem.

O terceiro é o modelo *centrado na situação*, que parte do princípio de que a formação deve proporcionar a reflexão e análise da prática. O professor ao analisar e refletir sobre os problemas vivenciados na sua prática cria e desenvolve possibilidades de mudança, tentando torná-la mais significativa. A

principal estratégia de formação é tornar o professor um investigador de sua própria prática

Debesse (1992, p. 29-30) *apud* Garcia (1999, p.19 e 20) distingue a formação em três tipos:

- Autoformação - a pessoa participa, de forma independente, e tendo sob o seu controle objetivos, processos, instrumentos e resultados da própria formação;
- Heteroformação - é uma formação que se organiza e desenvolve “a partir de fora” por especialistas;
- Interformação - é a ação educativa que ocorre entre os futuros professores ou entre professores em fase de atualização de conhecimentos e que existe como um apoio privilegiado no trabalho da equipe pedagógica

Pacheco e Flores (1999) analisaram a formação continuada sob três diferentes tipos de necessidades. Quando elaborada sob *uma perspectiva administrativa*, as ações de formação enfatizam as necessidades organizacionais. São desenvolvidas por instâncias superiores (redes/sistemas/instituições) que utilizam normalmente como estratégias modalidades expositivas e de curta duração (palestras, capacitação, etc.) visando modificações estruturais, operacionais ou pedagógicas nas escolas de uma rede de ensino. Nesse modelo, observa-se maior preocupação com o funcionamento do sistema educativo, sem levar em conta as necessidades formativas dos professores, até mesmo para operar as mudanças pretendidas.

Na *perspectiva individual* o professor é o elemento central de sua formação, buscando mecanismos de autoformação, em que ele mesmo procura conhecimentos, a qual também pode se concretizar por meio da heteroformação, quando estabelecida por um grupo de professores, tendo um mediador como dinamizador do processo de formação.

Já na *perspectiva de colaboração social* integram-se os interesses institucionais e individuais. A formação, por sua vez, é orientada para a articulação entre o saber teórico e o saber advindo da prática. Os professores são colocados no papel de principais responsáveis por seu processo formativo.

É característica deste modelo a colaboração das instituições superiores na organização e na escolha metodológica da formação na escola, entendido como principal lócus de formação (PACHECO; FLORES, 1999).

Nascimento (2000) afirma que as propostas de capacitação dos docentes têm apresentado baixa eficácia, e algumas das razões apontadas são: a desvinculação entre teoria e prática; a ênfase excessiva em aspectos normativos; a falta de projetos coletivos e/ou institucionais; entre outros.

Desta feita, os modelos de formação muitas vezes vivenciados surgem mediante intenções, projetos, objetivos e finalidades de quem os estrutura e por sua vez se materializam amparados em bases e correntes ideológicas e paradigmáticas que suportam os projetos de formação.

Frente a esse cenário, de acordo com Porto (2000), torna-se imprescindível refletir sobre a adoção de políticas comprometidas com uma formação continuada que possibilite ao professor o desenvolvimento de novas competências profissionais para atuar em um novo contexto escolar, com autonomia para construir novos conhecimentos e refletir sobre sua prática (PORTO, 2000).

Segundo Ferreira e Santos (2016, p. 5),

A introdução de modelos de formação inovadores tem esbarrado em contingências comuns aos sistemas de ensino e às escolas, como por exemplo, a ausência de políticas formativas sistemáticas, intencionais, articuladas e contínuas, bem como uma estrutura organizacional escolar que restringe as inovações e a adoção de perspectivas cooperativas de desenvolvimento profissional, respectivamente.

Silva Júnior (2010, p. 7) assinala que as formações clássicas voltadas à preparação individual para o trabalho têm se revelado ineficazes, ou seja, a concepção tradicional de formação inicial de profissionais apenas como propedêutica, em forma teórica dissociada de experiências e conhecimentos adquiridos pela experiência de trabalho, não responde às necessidades de reconversão profissional que a contemporaneidade coloca.

Garcia (1999, p.27) defende alguns princípios subjacentes que devem permear o processo de formação de Professores. O primeiro é de que a

formação de Professores é um *processo contínuo* constituído por diferentes fases. Por ser contínuo o autor defende que haja uma ligação entre a formação inicial, continuada e o desenvolvimento profissional.

O segundo princípio diz respeito a *integrar a formação de professor em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular* segundo esse princípio a formação é vista como uma estratégia para melhorar o ensino. De modo complementar o terceiro princípio faz menção a necessidade de *ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola*, uma vez esse princípio seja levado em consideração ao longo dos processos formativos, o autor defende que haverá maiores possibilidades de transformação da escola.

O quarto, quinto e sexto princípios tem relação direta com a articulação entre a formação e a prática docente. No quarto o autor defende a necessária *articulação, integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos Professores* destaca que a construção do conhecimento didático do conteúdo é de suma importância, pois, é ele que vai atuar como um estruturador do pensamento pedagógico do professor.

O quinto princípio diz respeito à necessidade da *articulação entre teoria e prática*. O autor se ampara nas ideias de Schön e de outros pesquisadores para defender a necessidade de uma “reflexão na ação”.

Garcia (1999) no quinto princípio e conforme afirmou Little(1993) *apud* Garcia (1999) afirma que “a formação de professores deve dar aos professores a possibilidade de questionarem as suas próprias crenças e práticas institucionais”. Isso nos leva a afirmar que a reflexão e inovação devem caminhar juntas. É bem verdade que os princípios não se esgotam. Conforme Garcia (1999, p.30) afirma eles contribuem para a discussão, mas não a limitam. Eles “contribuem para uma primeira definição da nossa concepção da formação de professores e dos métodos mais apropriados para o seu desenvolvimento”.

O sexto princípio diz respeito ao *isomorfismo* entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação ou prática pedagógica que será

posteriormente pedido a ele que desenvolva. O sétimo princípio diz respeito à *individualização do processo formativo* no sentido de que o professor tem que ser visto como um indivíduo, como pessoa que tem interesses e necessidades próprias, mas também que as equipes e a própria escola sejam vistas como unidades distintas e imersas em diferentes contextos. Uma vez que a formação leve em consideração esse princípio se abandonara a ideia de propostas homogêneas e generalistas.

O oitavo e último princípio apontado pelo autor supracitado, considera que todo processo formativo deve estimular a capacidade crítica, em oposição às propostas oficiais, que não são discutidas pelo docente, tal afirmação pode ser compreendida no sentido de professor como intelectual proposto por Giroux (1997). Tais reflexões nos convidam a compreender a necessidade de que os docentes se vejam como produtores de conhecimento e não como meros consumidores, reprodutores de conhecimentos. Tal princípio destaca a importância da indagação e da reflexão como parte significativa para a trajetória formativa desses docentes.

7.1.4 Mudanças necessárias à Formação Continuada

No que diz respeito as experiências dos docentes com a formação continuada, como podemos constatar nos trechos das entrevistas transcritos abaixo, há uma forte indicação sobre a necessidade de mudanças.

Tais indicativos demonstram que os professores se preocupam com a profundidade da formação que recebem e as experiências que a pessoa responsável pela ministração possa ter em sala de aula, também destacam a importância da formação continuada contemplar aspectos específicos dos componentes curriculares que ministram e nesse bojo reforçam a importância da escuta e valorização dos docentes

D1 - Em relato de alguns colegas que passaram por formação continuada advinda de outras instituições, uma grande problemática que é foi apresentada, foi a falta de compromisso (horário de início, material para subsidiar) de quem estava à frente da formação.

D3 - Elas precisam mudar de dois pontos: ouvir as carências formativas dos professores e assim poder instrumentalizá-los e deixar de ser um momento de desabafo de problemas de cunho político, estrutural e financeiros dos professores e escolas.

D4 - Profundidade e experiência em sala de aula sobre as metodologias/conteúdos que querem passar.

D5 - Creio que a formação tem que ser voltada para algo mais específico para a disciplina.

D6 - Valorização de todos envolvidos no processo; Critérios mais rigorosos e diretivos para aqueles que pretendem ingressar na docência; Incentivo a uma cultura de cidadãos letrados (educação básica e ensino superior).

Dialogando com o que fora apontado pelos docentes, Imbernón (2011) aponta alguns desafios para a efetivação da formação continuada, sendo eles:

- o predomínio da improvisação;
- a definição de objetivos contraditórios que ora visam à prática ora à teoria;
- a falta de autonomia das instituições para realizarem a formação continuada em seu espaço escolar;
- sobrecarga de trabalho dos professores e demais profissionais da educação;
- a falta de formadores bem capacitados;
- a formação desenvolvida em contextos personalistas e individualistas; e
- o fato de se ver a formação exclusivamente como meio de incentivo salarial e de promoção.

As concepções de Imbernón (2005) promovem reflexões no que diz respeito ao caráter coletivo, colaborativo e participativo da formação permanente. Para o referido autor, esse tipo de formação não pode ser entendido “apenas como atualização científica, pedagógica e cultural do professor, e sim, sobretudo como a descoberta da teoria para organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e concebê-la, se preciso” (IMBERNÓN, 2005, p. 69).

De acordo com Alvarado-Prada; Freitas e Freitas (2010),

Referente à formação continuada, o ideal das políticas atuais é que as várias hierarquias de instituições de ensino superior (universidades, centros universitários, faculdades integradas e institutos superiores) assumam esta formação, mas, por diversas razões, isso não tem acontecido. Entretanto, têm surgido, nos Estados e municípios, pessoas e instituições para realizá-la, atendendo mais a interesses dos governantes sem o preparo para compreender sua complexidade, e sendo, muitas vezes, administrada e ministrada por profissionais não formados e sem as condições necessárias para a complexidade de seus requerimentos. Esse ideal pretende provocar mudanças no processo de ensino-aprendizagem, entretanto, o profissional da educação é pouco valorizado como tal. Dificilmente é considerado como aprendiz e como autor e produtor de sua própria formação.

Com relação as mudanças necessárias e a busca por novas perspectivas Imbernón (2010, p. 40) afirma que

Pode-se pensar que a solução é fácil: ignorar os processos de formação que não provocam inovação e pronto! Mas não é tão simples assim. A solução não está apenas em aproximar a formação dos professores e do contexto, mas, sim, em potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias.

Consideramos que as mudanças necessárias à formação continuada docente precisam estar pautadas em uma perspectiva e pensamentos mais críticos e pluridimensionais, visando assim a superação de modelos e perspectivas mais clássicas que centralizam a formação na figura do formador e assumem um caráter meramente prescritivo e até burocrático, visto e cumprido muitas vezes apenas pelo olhar da obrigatoriedade de carga horária.

Para fundamentar nossas reflexões sobre as mudanças necessárias nos modelos de formação, nos amparamos no proposto por Silva e Almeida (2010, p. 18) que destacam algumas dimensões que precisam ser contempladas na formação continuada de Professores, são elas:

Antropológica – Visa inserir a formação continuada no processo de a formação humana, de contribuir para a contínua construção da humanidade no homem (professor), corroborando para a construção de sua cidadania e de sua inserção na sociedade, pautada em valores éticos, como a justiça e a equidade sociais;

Epistemológica – Possibilita o aprofundamento da compreensão crítica dos fundamentos, processos e procedimentos de produção de conhecimento na área de Educação;

Axiológica – Considera e problematiza os valores e as crenças que os professores trazem de suas histórias de vida e as expectativas que carregam da formação inicial e de seu exercício profissional. Crenças, valores e expectativas, estes que constituem a representação que fazem da sociedade, do sistema de educação e de ser professor;

Praxiológica – Cria espaço-tempo para acesso crítico e criativo às teorias e práticas que colaboram na construção e na efetivação do trabalho pedagógico;

Política – Possibilita a compreensão reflexiva do trabalho pedagógico e do papel da escola, da educação e do professor na sociedade, tendo como referência os condicionantes sociais e a articulação do seu exercício pessoal e profissional com a exigência da construção da cidadania participativa e de uma sociedade radicalmente democrática.

Concordamos com as dimensões contempladas, porém julgamos necessário acrescentar a essas postuladas pelos pesquisadores supracitados as dimensões: *dialógica e andragógica*.

A *dimensão dialógica* aqui proposta, está ancorada no que foi difundido por Freire (1987), Morin (1998) e Gadamer (2000).

Para Freire (1987, p. 78) “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizado pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. Freire (2005) ao falar de dialogicidade, associa ação e reflexão.

Gadamer (2000) afirma que "só através do diálogo é possível aprender" (p. 10) e, em seguida, completa: "educar é educar-se" (p. 11). Gadamer trata do diálogo em várias partes de sua obra, mas o tematiza especificamente em *Verdade e Método II* (2004), no ensaio intitulado "incapacidade para o diálogo" (p. 242). Ele afirma que o diálogo “precisa ser compreendido em um sentido mais ambicioso” (p.243).

Nesse ensaio ele reconhece vários tipos de diálogos: pedagógico, negocial, terapêutico e poético.

a) *Diálogo pedagógico*, aquele que acontece entre professor e aluno no processo de ensino. Na tradição, o diálogo sempre foi constitutivo da relação pedagógica, embora nem sempre os professores mantenham essa capacidade dialógica. Com frequência, quem ensina acredita que, quanto mais clareza, densidade e organização tiver o tema, melhor será o resultado obtido. Essa incapacidade para o diálogo se deve ao fato de o professor ser o transmissor

autêntico da ciência. O aprisionamento da educação pelo modelo da cientificidade cria dificuldades para a abertura dialógica ao outro. A experiência educativa originária se alimenta da linguagem vivida no diálogo, que dá possibilidade para o homem constituir a si mesmo;

b) *Diálogo como negociação* aparece na troca entre os interlocutores. O êxito deste diálogo ocorre quando surge um acordo, que pressupõe o saber ouvir, de modo a superar nossas próprias limitações.

c) *Diálogo terapêutico* acontece a partir de uma situação inicial em que a comunicação natural de alguém com os outros está impedida por ideias delirantes. A incapacidade para o diálogo decorre de estado patológico. Na situação terapêutica, o diálogo revela-se como um trabalho de esclarecimento, e não como uma simples aplicação do saber médico. A incapacidade para o diálogo aparece, também, quando o próprio envolvido não consegue se pôr em diálogo com o outro, no sentido de ouvi-lo ou ouvir mal. O diálogo autêntico exige a participação dos envolvidos, ou seja, pressupõe que o participante esteja aberto para mudar sua própria posição e entrar no jogo com o outro. A palavra que circula no diálogo desvela, questiona, configura identidades e demanda diferenças;

d) *Diálogo poético* é uma força que desvela o ser e configura possibilidades.

A luz de tais referenciais definimos a *Dimensão dialógica* no contexto da formação continuada como sendo: *A dimensão que possibilita a participação crítica e reflexiva dos envolvidos estimulando o questionamento, troca, escuta e partilha de forma autêntica e ativa, imbuídos na consciência de que os saberes docentes precisam ser valorizados, de que as aprendizagens são contínuas e que é na troca de experiências que superamos nossas próprias limitações e desenvolvemos novos olhares sobre a prática docente a fim de promover as transformações necessárias.*

A dimensão *andragógica* surgiu para nós como uma das dimensões a serem contempladas na formação continuada docente por considerarmos relevante o conhecimento sobre como os professores aprendem. Falamos da

Educação de Jovens e Adultos e suas peculiaridades, mas esquecemos que os docentes também são adultos e que os contextos de aprendizagem vinculados a formação continuada precisam levar esses aspectos em consideração.

Knowles, em 1970, trouxe à tona as ideias de Linderman e introduziu em 1973 o termo andragogia (do grego: andros = adulto e gogos = educar), como “a arte e a ciência de ajudar adultos a aprender”. Bellan (2005) destaca que andragogia é a ciência que estuda como os adultos aprendem, e quem primeiro usou esta nomenclatura foi o educador alemão Alexander Kapp, em 1833 para descrever elementos da teoria de Educação de Platão.

Nóvoa (1988, p. 128 - 129), afirma que a formação de adultos deve seguir alguns princípios:

- a) O adulto em formação é portador de uma história de vida [...] Mais importante do que pensar em formar este adulto é tentar reflectir sobre o modo como ele se forma;
- b) A formação é sempre um fenómeno de cunho individual, na trílice dimensão do saber (conhecimento), saber-fazer (capacidades) e do saber-ser (atitudes); e
- c) Formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar colectivamente em torno da resolução de problemas. A formação faz-se na 'produção', e não no 'consumo', do saber.

Segundo Hamze (2008) a andragogia é um caminho educacional que busca compreender o adulto, podendo ser considerada uma teoria, mas também um método de ensino, que se reflete em um somatório de trocas de conhecimentos entre o facilitador do conhecimento e o estudante adulto e suas experiências de vida.

Chotguis (2007) relata que o modelo andragógico é baseado em vários outros pressupostos, dentre os quais destacamos:

1. **A Necessidade de Saber.** Os adultos investem energia investigando o que ganharão em aprender algo, assim, necessitam saber porquê aprender.

2. *Autoconceito do Aprendiz.* Os adultos respondem ao autoconceito de serem responsáveis pela própria vida e pelo que acontece com ela, inclusive pelo que aprende.
3. *O Papel das Experiências dos Aprendizes.* Os adultos acumulam mais experiências e de diferentes tipos, do que na juventude.
4. *Prontos para Aprender.* Adultos estão prontos para aprender o que vai fazer diferença em sua vida cotidiana, em situações reais.
5. *Motivação.* As pressões internas, como desejo de satisfação no trabalho e autoestima são motivadores mais potentes para os adultos do que as externas, como melhor emprego, salário etc.

Recentemente, Peterson, Clarck e Dickson (1990) apud Garcia (1999, p. 49) reconheceram a necessidade de se estudar o processo de aprendizagem dos professores enquanto pessoas adultas.

Tieze (1992, p. 19) apud Garcia (1999, p. 50) afirma que

Reconhecer que os professores são sujeitos que aprendem, em vez de meros executores ou obstáculos da/para a mudança, requer que a investigação sobre o desenvolvimento profissional continue a explorar os modos segundo os quais os professores aprendem novas formas de pensar o ensino e aprendizagem dos conteúdos, assim como as contradições que facilitam a aprendizagem dos professores

Korthagen (1988) citado por Garcia (1999, p.50) com base nas pesquisas que realizou, classificou os professores em dois grupos de acordo com as suas respectivas orientações de aprendizagem. Docentes *com orientação interna* (ou seja, sujeitos que preferiam aprender por si mesmos, sem diretrizes externas) e docentes *com orientação externa* (aqueles que preferiam aprender mediante diretrizes externas: um supervisor, um livro, um assessor, etc.).

Huber e Roth (1991) citado por Garcia (1999, p. 50) faz referência a outras duas possíveis orientações de aprendizagem dos professores. De um lado estariam os docentes *orientados para a incerteza* (que é a orientação de algumas pessoas para situações com resultado incerto, assim como a tendência para tomar em consideração os pontos de vista dos outros). Em situações de aprendizagem, estes sujeitos preferem situações de cooperação que permitam a inclusão e até a integração de diferentes pontos de vista.

No lado oposto, estariam os professores *voltados para a certeza*. Estes docentes procuram a clareza e segurança, tentando seguir a opinião da maioria. Nas situações de aprendizagem, preferem situações individuais ou de competição, nas quais podem conservar suas próprias ideias.

Apresentamos também uma proposta desenvolvida por Tennant (1991) em referência ao trabalho de Kolbe Fry e citados por Garcia (1999, p. 50-51) no qual é apresentada uma classificação dos diferentes tipos de aprendizagem: *Convergente, Divergente, Assimilativo e Acomodativo*. Abaixo apresentamos o quadro 15 elaborado por tais pesquisadores.

Quadro 15

Diferentes estilos de aprendizagem (Tennant, 1991 apud Garcia 1999)

Estilos de aprendizagem	Características da aprendizagem	Descrição
Convergente	Conceitualização abstrata + Experimentação ativa	<ul style="list-style-type: none"> • Forte na aplicação prática de ideias • Bom desempenho quando há uma única resposta correta • Pode utilizar um raciocínio hipotético-dedutivo em problemas específicos • Pouco emotivo, prefere lidar com coisas do que com pessoas • Tem interesses restritos e opta por se especializar em ciências físicas • Característico de muitos engenheiros
Divergente	Experiência concreta + Observação reflexiva	<ul style="list-style-type: none"> • Grande capacidade imaginativa • Capacidade de gerar ideias e ver as coisas em diferentes perspectivas • Interesse por pessoas • Especializa-se em artes • Característico das pessoas com conhecimentos em

		ciências humanas e artes liberais
Assimilativo	<p>Conceitualização abstrata</p> <p>+</p> <p>Observação reflexiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Grande capacidade para criar modelos teóricos • Sobressai no raciocínio indutivo • Mais interessado nos conceitos abstratos do que nas pessoas: não lhe interessa muito a aplicação das teorias; • Atraído pelas ciências e pela matemática básica; • Pode trabalhar em departamentos de investigação
Acomodativo	<p>Experiência concreta</p> <p>+</p> <p>Experimentação ativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O seu ponto mais forte é fazer coisas • Gosta de correr riscos • Bom desempenho quando deve adaptar-se rapidamente a circunstâncias imediatas; • Depende dos outros para a informação • Tende para trabalhos que exijam ação, como marketing e as vendas

Fonte: GARCIA, 1999, p.51

Apresentamos esses estilos de aprendizagem não com o intuito de rotular as pessoas ou os docentes. Mas, acreditamos que esse conhecimento é importante para orientar a construção de programas de formação que não partam do princípio da homogeneização, de que todos aprendem da mesma forma ou que todos precisam receber as mesmas informações.

É exatamente o oposto. Pensar a formação continuada de professores de forma significativa é pensar a *diversidade*, é pensar os diferentes contextos e a possibilidade de personalização das aprendizagens dos docentes.

Consideramos as bases da Andragogia e as teorias das aprendizagens como princípios fundamentais a serem levados e considerados no contexto da formação continuada de professores. A luz de tais referenciais definimos a

Dimensão andragógica no contexto da formação continuada como sendo: *A dimensão que possibilita o desenvolvimento de um olhar específico para o professor em formação e seu campo de atuação levando em consideração suas demandas formativas, subjetividades, seu estilo de aprendizagem, as experiências adquiridas no exercício profissional, motivação e sua percepção como aprendiz.*

Consideramos ainda relevantes as *dimensões ecológica e psicológica* sobre a qual nos aprofundaremos em tempo oportuno.

7.2 Contribuições da Formação Continuada para Prática Docente (2ª categoria teórica)

A análise dos dados vinculados a essa categoria teórica nos permitiu identificar a emergência de duas categorias empíricas:

- 1- Vinculação Teoria e Prática
- 2- Incentivo à formação

Os dados foram condensados no quadro 16, onde podem ser identificadas as unidades de análise.

Quadro 16

Contribuições da Formação Continuada para a Prática Docente (2ª Categoria teórica)

Fonte	Categoria teórica	Categorias Empíricas	Unidade de Análise
CHD	Contribuições da Formação Continuada para a Prática Docente	Vinculação Teoria e Prática	<ul style="list-style-type: none"> • aberto novos caminhos • agregar conhecimento • ajudou a melhorar e a refletir • contribuir para a minha prática • novas perspectivas e novas possibilidades • papel bastante relevante sobre o trabalho docente • almejando que esta repercute na aprendizagem dos meus estudantes • aplicar algumas teorias em minha ação docente • poder trazer para minha sala de aula, as discussões e metodologias • renovando e reavaliando meus conceitos e práticas frente as demandas educacionais atuais • dá sentido as ações e aos resultados
		Incentivo à Formação Continuada Docente	<ul style="list-style-type: none"> • falta mais incentivo por parte do governo • curso de pós-graduação, mas não via neles nada que pudesse impactar significativamente a minha prática docente

Fonte: Dados da Pesquisa

7.2.1 Vinculação Teoria e prática (1º categoria empírica)

Antes de tudo é preciso destacar que consideramos importante a ruptura entre o dualismo teoria-prática no contexto da formação continuada e nas concepções e percepções docentes. Percebemos que muitos docentes condenam a teoria e veneram a prática, mas não percebem que, embora

possuam identidades próprias, há uma relação entre elas e que tal relação se configura como um elemento muito importante para o fazer docente.

Géglio (2006, p. 53) afirma que

Embora existam vários trabalhos que abordam a relação entre a teoria e prática na formação continuada de professores, ainda há aspectos que não foram suficientemente discutidos, por exemplo, as noções simples e objetivas do que sejam teoria e prática, como elas são produzidas, e como devemos utilizá-las.

Podemos perceber no trecho das falas dos docentes obtidas por meio das entrevistas a presença de algumas dessas concepções:

D2 - A Formação Continuada tem aberto novos caminhos, novas perspectivas e novas possibilidades em relação a minha prática docente

D3 - Analiso a viabilidade de poder trazer para minha sala de aula, as discussões e metodologias de que participo para poder melhor contribuir para a minha prática e conseqüentemente almejando que esta repercuta na aprendizagem dos meus estudantes.

D4 A formação continuada tem um papel bastante relevante sobre o trabalho docente. No início da carreira não se tem muita experiência sobre os desafios do ato de ensinar e aprender. Durante a formação continuada há várias possibilidades de agregar conhecimento na prática docente.

Tais reflexões dialogam com o proposto por Imbernón (2010)

O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos (IMBERNÓN, 2010, p.75).

Canário (1999, p.11) aponta que há muito tempo a formação tem sido encarada como um espaço em que os professores irão receber os saberes – que serão transmitidos a eles – e, por sua vez, terão de, através de seu exercício profissional, aplicá-los em sala de aula. Esse autor afirma que essa visão é redutora e inadequada, principalmente em se tratando de professores

“condenados” a lidar com a singularidade, a complexidade e a incerteza” em sua profissão.

Para Hargreaves (2002)

Os professores não alteram e não devem alterar suas práticas apenas porque uma diretriz lhes é apresentada, e eles se sentem forçados a cumpri-las. Eles não podem evocar novas práticas a partir de nada ou transpô-las de imediato do livro didático para a sala de aula. Os profissionais necessitam de chances para experimentar a observação, a modelagem, o treinamento, a instrução individual, a prática e o feedback, a fim de que tenham a possibilidade de desenvolver novas habilidades e de torná-las uma parte integrante de suas rotinas de sala de aula. (HARGREAVES, 2002, p.114).

Freire (2011) afirma que o professor deve ter clareza de sua prática pedagógica e que isso demanda amplo conhecimento das diferentes dimensões que qualificam a prática pedagógica; para tanto, é necessário aprender, e aprender é construir, refletir e mudar.

Gadotti (2011, p. 41), apoiado em uma perspectiva Freireana, entende que:

A formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas. A nova formação permanente, segundo essa concepção, inicia-se pela reflexão crítica sobre a prática.

No que diz respeito a alguns documentos tomados por referência neste esse estudo, percebemos que o Parâmetro de Formação Docente trata a formação continuada como instrumento para repensar a prática pedagógica permanentemente, tendo como eixo norteador o direito à aprendizagem e apontando que a necessidade de uma política de formação continuada é essencial para garantir que o currículo formal se transforme em currículo real, sendo assumido no cotidiano pedagógico das unidades escolares (PERNAMBUCO, 2014)

A forma como os docentes percebem a articulação entre e a teoria e prática no contexto da formação continuada docente e em suas práticas, podem ser compreendidas a partir dos trechos apresentados abaixo:

D3 - Hoje, percebo que os vários cursos que fiz, as inúmeras discussões de que participei, as idas aos eventos científicos e os cursos de especialização, mestrado e agora o doutorado, tudo isso me ajudou a melhorar e a refletir sobre que sou e como posso melhorar como docente.

D4 A formação continuada tem um papel bastante relevante sobre o trabalho docente. No início da carreira não se tem muita experiência sobre os desafios do ato de ensinar e aprender. Durante a formação continuada há várias possibilidades de agregar conhecimento na prática docente.

D6 - Portanto, o processo de formação continuada dá sentido as ações e aos resultados dessas mudanças sociais em um âmbito escolar.

D6 - busco por ações condizentes com esse campo educacional, como ser pesquisador (pós graduação), participar de eventos científicos, realizar cursos na área da minha formação e aplicar algumas teorias em minha ação docente

De acordo com Sacristán, (1999, p.28)

A prática é entendida como a atividade dirigida a fins conscientes, como ação transformadora de uma realidade; como atividade social historicamente condicionada, dirigida à transformação do mundo; como a razão que fundamenta nossos conhecimentos. A prática pedagógica, entendida como uma práxis envolve a dialética entre o conhecimento e a ação com o objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros.

A formação continuada vista por esta perspectiva contribui de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, estimula o desenvolvimento de uma prática mais reflexivas que por sua vez contribuem para a transposição de obstáculos emergentes da própria prática. Por outro lado, a prática, também, não fala por si mesma, ou seja, teoria e prática são indissociáveis como práxis (PIMENTA, 2005).

Quando concebida dessa maneira a formação continuada ocupa um espaço privilegiado e se constitui como elemento de comunicação, fortalecimento e aproximação entre os processos de mudança que se deseja fomentar no contexto da escola e a reflexões que serão desencadeadas por essas mudanças.

Segundo Géglio (2006, p.50);

A interação entre a teoria e prática não representa em nenhuma circunstância, a submissão de uma em relação à outra. Cada uma

possui identidade própria e suas características são bem distintas. O entendimento de que não devem ser separadas não as torna epistemologicamente vazias, quando vistas fora de sua relação. O que se defende é que elas não sejam utilizadas de maneira independente, quer dizer, separadas entre si. A teoria sem a prática pode tornar-se pura abstração

Uma vez que a formação continuada seja compreendida como um elemento catalisador de mudanças dos e nas práticas docentes e por sua vez as mudanças na, da e para a escola isso possibilitará a consolidação do novo, do diferente, de novos fazeres. É a partir das experiências profissionais oriundas das novas práticas que será possível estabelecer um processo constante de mudança e intervenção na realidade dos diferentes contextos educacionais.

Assim, os professores passam da condição de meros “objetos”, para a condição de “sujeitos”, participantes do processo de investigação e a prática docente passa a ser compreendida como espaço e tempo de formação e de investigação coletiva (DINIZ-PEREIRA e LACERDA, 2009, p. 1230- 1231).

7.2.2 Incentivo à Formação Continuada Docente (2ª categoria empírica)

A percepção dos docentes sobre a formação continuada vai ser influenciada por diferentes questões. Os problemas que se encrustaram no exercício da profissão docente, quando somados a sobrecarga de trabalho, o acúmulo de funções, as cobranças excessivas para atender índices quantitativos alimentados retroativamente pelas avaliações externas e a ausência de um plano de cargos e carreiras que valorize o docente afastam muitas vezes os professores da busca pela formação continuada.

Quando abordamos as diferentes compreensões do que vem a ser a formação continuada de professores, ficou nítido que as compreensões são bem amplas e dentre as possibilidades citadas nas pesquisas referenciadas e até nos conceitos apresentados pelos docentes participantes da pesquisa foi possível perceber que os docentes também consideram os cursos de pós-graduação como formação continuada.

Porém nos chama atenção a afirmação realizada pelos participantes da pesquisa no que diz respeito a ausência de incentivos para a busca pela formação continuada.

D3 - Sempre ouvi falar nos cursos de pós-graduação, mas não via neles nada que pudesse impactar significativamente a minha prática docente.

D5 - Na minha visão, falta mais incentivo por parte do governo em relação nas qualificações e formações ao corpo docente do estado.

A primeira fala remete ao distanciamento do docente dos centros formativos que tem como foco a pós-graduação. Essa afirmação é corroborada pelos dados anteriormente apresentados que indicam o baixo número de docentes tanto a nível nacional quanto estadual que possuem cursos de pós-graduação, principalmente a nível de mestrado e doutorado.

A ausência de identificação com os cursos e até o afastamento da universidade por conta do ingresso na carreira docente, afastam esses docentes da pós-graduação e muitas vezes, há uma descrença quanto ao potencial para lograr êxito em processos seletivos e desenvolver pesquisas científicas pois o professor da Educação Básica ainda traz consigo esse distanciamento entre a docência e a constituição de sua identidade como professor-pesquisador.

Segundo Freitas e Pacífico (2018),

Os problemas que permeiam o universo da formação continuada afetam de maneira diferente cada professor, chegando ao ponto de alguns profissionais não se interessarem mais em estudar. Isso pôde ser constatado durante a pesquisa, pois, segundo os professores, grande parte dos seus colegas de profissão não demonstra interesse em ter uma qualificação: uns, por já estarem perto de se aposentar, não veem mais motivos para continuar estudando; outros afirmam que os cursos não contemplam a realidade vivida por eles; outros não têm interesse devido à falta de incentivo financeiro; e outros, porque têm jornada tripla de trabalho, tendo de ministrar grande quantidade de aulas por semana, com conseqüente falta de tempo para estudar.

Ribas (2000) indica que, desde a década de 80, as pesquisas demonstram que a formação continuada oferecida pelos órgãos do Estado aos professores da rede pública quase não tem surtido efeito, pois falta uma política séria de capacitação, visto que as propostas implementadas pelos governos são descontínuas e não atendem às necessidades da escola e dos professores.

Vários documentos irão contemplar ao menos em tom propositivo e conceitual a questão do incentivo docente. Mas, na prática temos consciência de

que os planos de governos caminham cada vez mais na direção oposta, preconizando inclusive a desvalorização da educação e dos docentes.

Observamos a meta 18 do Plano Estadual e Educação que diz respeito a essa existência de planos de carreira para os profissionais da Educação Básica e Superior Pública, bem como a estratégia 18.5, transcritas abaixo.

Meta 18 - Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Estratégia: 18.15. Prever nos planos de carreira dos profissionais da educação, licença remunerada, incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação

Se passaram 6 anos da aprovação do Plano e o que vemos é o sucateamento da educação, a desvalorização, o desrespeito a qualificação docente e a distinção salarial cada vez mais exacerbada entre os docentes efetivos e contratos, no que diz respeito a remuneração.

Pernambuco instituiu o Plano de Cargos e Carreiras pela Lei 11.559, de 1998, que contempla todos os segmentos de servidores efetivos da educação e tem como referência, para o salário inicial da carreira do magistério, o Piso Salarial Profissional Nacional; e desde 2008, a Lei Complementar nº 112, de 6 de junho de 2008 que instituiu o Piso Profissional para os servidores do grupo ocupacional magistério, do quadro efetivo da Secretaria de Educação, tendo sido o primeiro estado do Brasil a cumprir a “Lei do Piso” . Mas a referida lei não está sendo cumprida.

7.3 Análise dos principais resultados obtidos

Para construir uma compreensão mais aprofundada sobre os dados que emergiram no campo de pesquisa se fez necessário realizar a triangulação dos dados. Esse momento se constitui muito importante pois é aqui que iremos articular a fundamentação teórica, com os dados obtidos por meio da observação do CHD e da leitura dos documentos, conforme proposto por Minayo (2010).

É por meio da técnica da triangulação dos dados que vivenciamos o

o verdadeiro momento dialético através do movimento incessante que se eleva do empírico para o teórico e vice-versa, que dança entre o concreto e o abstrato, entre o particular e o geral, visando o concreto pensado. (MINAYO, 2008, p. 358-359).

Com relação a percepção dos Professores sobre a formação, em nenhum momento eles citaram os instrumentos legais que orientam a formação continuada. Embora apareçam nas falas obtidas a evidência da necessidade de uma articulação entre aquilo que se vivencia na formação e o que emerge no exercício da docência, não percebemos que os docentes fazem articulação entre as políticas e a formação continuada docente.

Os docentes sinalizaram grande insatisfação com as formações continuadas que participam/recebem. Ficou nítido que a presença do racionalismo técnico, a ausência de valorização e escuta dos docentes, bem como o desenvolvimento de estudos e até a apresentação de proposições metodológicas que não se aproximam das necessidades formativas e peculiaridades do ensino de Biologia, Física e Química amplia a descrença dos docentes na formação continuada.

Com relação as fragilidades da formação continuada, os docentes sinalizaram que a principal questão é a inexistência da formação continuada pois muitos afirmaram não ter vivenciado nenhum momento formativo. Dentro do grupo dos que afirmaram ter vivenciado momentos formativos oportunizados pelas escolas ou pela rede estadual; percebemos que ainda são sinalizadas algumas fragilidades mas também uma experiência exitosa que foram centradas e caracterizadas pela participante da pesquisa como uma “co-formação” onde os docentes eram valorizados e não havia um distanciamento, nem relação de superioridade entre o formador e os docentes que participavam da formação.

Um dos agravantes identificados diz respeito também ao fato de que muitos professores de Biologia lecionam o componente curricular de Química e Física. Esse fato coloca em xeque muitas questões relacionadas a formação inicial, a qualidade do que é ensinado, a afinidade com a área, etc. Somado a tudo isso, profissionais que foram habilitados em áreas diferentes, ministram componentes curriculares para os quais não receberam formação específica e

não recebem suporte na formação continuada que possa auxiliar na superação desses problemas de base metodológica.

Os docentes que lecionam os componentes curriculares que dialogam diretamente com sua formação inicial também evidenciaram a necessidade de ter formações específicas, conforme podemos ver no trecho da entrevista apresentado abaixo.

D2 -Gostaria apenas de deixar registrado que em 3 anos de docência na Educação Básica pela Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco, participei de várias Formações Continuadas, porém todas generalistas, nenhuma específica na área de Biologia. Mesmo satisfeito com a qualidade da formação que tenho recebido, sinto a carência de Formações Continuadas em minha área, Biologia.

Outro aspecto interessante a ser abordado é a percepção de que a formação continuada precisa ser vista com uma maior relevância para a prática docente, não somente por quem estrutura as propostas, mas também pelos gestores, governos e outras instâncias, inclusive o próprio docente. Esse destaque e visão apresentada pela docente pode ser percebido no trecho da entrevista transcrito abaixo.

D3 -Algo que julgo muito importante é que haja uma atenção especial dos gestores escolares e dos governos para compreender a importância da formação continuada para os professores. Almejo que eles se sensibilizem e compreendam que esses momentos formativos terão impacto direto nas salas de aulas e não facilitar a saída dos professores para suas formações continuadas, considero uma falta de respeito.

Articulando os resultados com o referencial teórico eleito é possível perceber que os docentes compreendem a formação continuada como um processo que vai ser vivenciado ao longo do exercício profissional, vinculam e caracterizam essa formação a nível institucional mas demonstram a compreensão de que o docente também se insere na formação continuada em uma perspectiva auto formadora quando investe em cursos, livros, participa de congressos e busca por outros meios que fomentem novas aprendizagens.

Com relação a culminância do CHD, foi um momento muito rico, de troca de experiências, diálogo e debate de ideias. É um momento surpreendente para os docentes pois eles saciam a sua curiosidade para saber quem está integrando o grupo de participantes, conhecer suas visões e realidades, partilhar ideias e ouvir também as ideias dos colegas sobre o que está sendo investigado.

Nesse momento cada um dos participantes teve a oportunidade de expressar suas ideias e vivenciar um momento de reconstrução individual que refletiu também no movimento de reconstrução coletiva. Os docentes partilharam informações e validaram todo o processo de construção, desconstrução e reconstrução de ideias que nos levou a construção da realidade.

Muitos docentes afirmaram que ao longo da pesquisa e participação no CHD foram convidados a refletir sobre aspectos da formação continuada que nunca haviam pensado. Essas reflexões foram possíveis a partir do conhecimento dos olhares dos colegas socializado por meio das sínteses e pelos questionamentos realizados pela pesquisadora.

Os docentes também relataram que embora o processo tenha sido realizado a distância ele não se tornou pesado ou cansativo, pelo contrário eles afirmaram que foram momentos muito ricos de aprendizagem, crescimento e troca. Na culminância o diálogo foi bastante significativo e os docentes afirmaram que poderiam ficar horas naquele espaço aprendendo juntos e trocando informações.

Foi nesse momento do encontro final que foi apresentada aos docentes a síntese final construída a luz dos materiais obtidos na entrevista e foi oportunizado aos participantes que manifestassem sua opinião a respeito e sinalizassem se de fato a realidade construída e o conceito de formação continuada que emergiu e foi construído por meio das diferentes percepções dialogava com o que cada um pensava pois é fundamental que todos se identificassem com a realidade construída.

Cada docente se colocou a respeito e após o diálogo e as diferentes colocações foi possível chegar a uma síntese de todos os pontos levantados,

transcrita abaixo, que retrata os olhares dos docentes sobre a investigação realizada:

A formação continuada é um processo vivenciado ao longo de toda a atuação docente e pode ser caracterizada por momentos de discussão, cursos, pós-graduação, entre outros, sendo importante para o docente pois é por meio dela que se pode revisitar sua prática, aprender e articular saberes. Portanto, deve valorizar as experiências docentes sendo dialógica, contextualizada, transversal, contemplando formações pedagógicas que transcendam as discussões teóricas permeadas pelos conteúdos/objetos do conhecimento dos componentes curriculares.

Paulo Freire em sua obra “Pedagogia do Oprimido” abordou três categorias teóricas nas quais nós iremos nos debruçar. É bem verdade que a discussão feita por ele não estava diretamente atrelada a formação de professores, mas na relação oprimido-opressor. Porém, tomamos a liberdade de estabelecer essa relação em busca de dialogarmos sobre algumas peculiaridades no campo da formação de professor que podem muito bem ser compreendidas à luz de tais categorias.

O conceito de situação-limite é discutido em diversas áreas do conhecimento. Porém, no âmbito da Educação ele foi elaborado por Paulo Freire que para a consolidação do termo tomou como referência outro autor, o filósofo brasileiro Álvaro Vieira Pinto. Para Freire, o conceito tem um enfoque dialético, objetivo, histórico e uma resolução sintética.

Segundo Freire (1987, p. 60) “as situações-limites” se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa, senão adaptar-se.

Esta é a razão pela qual não são as “situações-limites”, em si mesmas, geradoras de um clima de desesperança, mas a percepção que os homens tenham delas num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar. No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a empenhar-se na superação das “situações-limites” (FREIRE, 1987, pp. 58).

No âmbito da formação continuada de professores podemos perceber historicamente a perpetuação de várias “situações-limites”. Freire defendia que “[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”. (FREIRE, 1996, p. 15). Ainda, para Freire (2001a, p.39), a própria “natureza formadora da docência, não poderia reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos”.

Frente às situações-limites, não cabe alternativa aos homens a não ser realizar atos, igualmente extremos, atos limites. Esses atos-limites, portanto, “[...] são ações de substituição, fundam-se na negação do dado, no não querê-lo, e dirigem-se à criação do inédito inexistente” (PINTO, 1960b, p. 283).

Os atos-limites implicam a não aceitação dócil e passiva da realidade (FREIRE, 1987, p. 51), implicam em uma ação concreta do homem em busca do ser mais (FREIRE, 1987, p. 18). Nesse sentido, as ações necessárias para romper as situações-limites são chamadas de atos limites (FREIRE, A. M. A., 1997, p. 106, Nota 01). Os atos limites nada mais são do que as ações objetivas dos indivíduos para superarem os limites que os oprimem. Eles representam, portanto, “uma postura decidida frente ao mundo” (FREIRE, A. M., 1997, p. 106, Nota 01).

A partir das situações-limites surge a categoria freireana de inédito viável (FREIRE, 1987, p. 53). O inédito viável não pode ser realizado sem antes superarmos as situações-limites que oprimem o homem (FREIRE, 1987, p. 61). Em suma, Freire (1987) propõe “[...] o desenvolvimento de um pensamento crítico presente numa pedagogia da denúncia dessas situações-limites e numa pedagogia do anúncio de um inédito-viável a ser buscado e experienciado” (OSOWSKI, 2016, p. 376).

O "inédito viável" é, pois, em última instância algo que o sonho utópico sabe que existe, mas que só será conseguido pela práxis libertadora que pode passar pela teoria da ação dialógica de Freire ou, evidentemente, porque não pela dele, por outra que pretenda os mesmos fins (NITA FREIRE, 1992, p. 206).

As situações-limites não permitem os seres lerem o próprio mundo, e somente a leitura do mundo pode decifrar as situações-limites e enxergar nelas o mais além, o inédito viável (FREIRE, 1997, p. 54). As barreiras criadas pelas situações-limites são, à princípio, intransponíveis (FREIRE, 1987, p. 22). Assim,

alguns “[...] as percebem como um obstáculo que não podem transpor, ou como algo que não querem transpor ou ainda como algo que sabem que existe e que precisa ser rompido e então se empenham na sua superação” (FREIRE, A. M. A., 1997, p. 106. Nota 01).

O termo inédito viável aparece pela primeira vez no livro *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987, p. 53) e surge como desdobramento da categoria situações-limites.

O inédito viável significa “[...] a possibilidade de fazer algo que não tenha sido tentado antes [...]” (FREIRE, A. M. A., 2002, p. 8), algo que se encontra além da fronteira das situações-limites, porém esse algo é perfeitamente realizável, não representa uma ilusão ou devaneio. “O inédito viável não é, pois, uma simples junção de letras ou uma expressão idiomática sem sentido” (FREIRE, A. M. A., 2016, p. 224). Ele representa uma “palavra-ação, portanto, práxis” (FREIRE, A. M. A., 2016, p. 224), assim expressa uma enorme carga afetiva, cognitiva, política, epistemológica, ética e ontológica, representa o embrião dos sonhos possíveis (FREIRE, A. M. A., 2002, p. 9, 2016, p. 224).

Quando pensamos e relacionamos esse inédito-viável no campo da formação continuada de professores estamos evidenciando a necessidade do rompimento de modelos, posturas, práticas e até concepções. O inédito viável é “[...] o futuro que temos que criar pela transformação do que existe hoje, da realidade de agora. É algo que está além da ‘situação-limite’, que deve ser criada por nós além dos limites que enfrentamos agora [hoje]” (SHOR; FREIRE, 1986, p. 94).

Reconhecer as diferentes influências das bases epistemológicas ao longo dos caminhos da formação docente é umas das alternativas para que possamos repensar os modelos e ir em busca de alternativas que contemplem as novas demandas formativas dos docentes e discentes. Não é nossa pretensão estimular o abandono das bases antigas, mas nas palavras de Gadamer “Toda a vivência implica nos horizontes do anterior e do posterior e se funde”.

Por fim, nos amparamos nas palavras de Heidegger (1995, p.30) em sua obra *Ser e tempo*, no parágrafo dois onde ele afirma que:

Todo questionamento é uma procura. Toda procura retira do procurado sua direção prévia. Questionar é procurar cientemente o ente naquilo que ele é e como ele é. A procura ciente pode transformar-se em “investigação” se o que se questiona for determinado de maneira libertadora.

Não podemos alimentar o negacionismo no campo da formação continuada de professores. Não podemos deixar de buscar esse inédito-viável. Sabemos que o processo de ressignificação do espaço escolar e da formação continuada de professores deve ser contínuo e será influenciado pelas concepções, ideologias e políticas vigentes em determinado contexto histórico. Entretanto, se faz necessário ressaltar a importância e o papel da formação continuada docente como um catalisador para a consolidação de mudanças no âmbito das relações e concepções construídas sobre o ambiente escolar. Segundo Freire (1979), a ação docente é a base de uma boa formação escolar e contribui para a construção de uma sociedade pensante.

O rompimento das barreiras entre o que acontece na formação dos professores seja ela inicial ou continuada e o que se vivencia nos diferentes contextos de atuação docente, em especial a escola é imprescindível para alcançarmos esse inédito viável.

Se refletirmos pela perspectiva de Paulo Freire e seu entendimento sobre a escola a perceberemos não apenas como um espaço de produção de conhecimento, mas, também de transformação social. Ele defende que é preciso acreditar nas utopias, na transformação, numa sociedade mais justa e igualitária. Do mesmo modo, é preciso ter dentro de si a esperança, a ousadia, a coragem de enfrentar as “adversidades do dia a dia e as repentinas”; é preciso, igualmente, acreditar na integridade, na beleza, e no poder de transformação dentro do ser humano, principalmente daqueles a quem a vida fecha as portas, dos “esfarrapados do mundo” (FREIRE, 2000).

Embora a escola não seja a única responsável pela transformação da sociedade e pelas contradições existentes, a partir dela poderá ser construída uma nova consciência que leve à superação do estado de dominação e desemboque na construção de uma nova ordem social, pois, “a escola não é a

alavanca da transformação social, mas essa transformação não se fará sem ela” (GADOTTI, 1984).

Segundo Imbernóm (2000, p. 108) a escola deve deixar de ser “um lugar” para ser uma manifestação de vida em toda sua complexidade, em toda sua rede de relações e dispositivos com uma comunidade educativa, que mostra um modo institucional de conhecer e de querer ser.

Não podemos pensar a escola sem pensar ou repensar a figura docente e a formação inicial e continuada desses profissionais. A formação continuada pode e deve oferecer subsídios para o desenvolvimento de ações mais consistentes que promovam mudanças na realidade escolar e conseqüentemente na formação das pessoas.

O inédito viável representa ainda o sonho democrático a serviço da humanização, a serviço da vocação humana para ser mais (FREIRE, A. M. A., 2002, p. 11, 2016, p. 226). Na pedagogia da esperança, o inédito viável do campo educacional, enquanto necessidade ontológica, precisa ancorar-se na prática, para concretar-se historicamente (FREIRE, 1997c, p. 05).

O inédito viável está relacionado a esperança e ao “esperançar”. A enxergar novos horizontes e possibilidades, sair do campo que limita a visão e naturaliza a capacidade de aceitar as coisas como imutáveis, alimentando assim a apatia de docentes e as descrenças nos processos e momentos de formação continuada. Precisamos transpor os limites impostos em busca do sonho possível. Segundo Freire (1985), “[o] sonho é sonho porque, realisticamente ancorado no presente concreto, aponta o futuro, que só se constitui na e pela transformação do presente” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 37).

É a esperança, crença e luta por esse sonho possível, por essa mudança inadiável que nos permitirá a existência de um inédito-viável no campo da formação continuada de professores.

De acordo com Ribas (2000), as diferentes formas de concepção de formação continuada podem acarretar diversas tendências. Uma das tendências descritas pela autora é de que os sistemas de ensino adotam uma formação elaborada pelos órgãos públicos, sem diagnosticar interesses do professor e sim

de acordo com as políticas governamentais vigentes e com o que as equipes técnicas julgam ser a necessidade de professores e escolas. Esta concepção centralizadora, não dá condições de reflexão e discussão sobre questões pertinentes aos problemas enfrentados nas escolas.

De acordo com Polimeno (2001), as dificuldades encontradas na formação continuada são as seguintes:

- a) cada nova política, projeto ou programa parte da estaca zero, desconsiderando a experiência e o conhecimento acumulados;
- b) a formação é tomada isoladamente, sem se considerar outras dimensões do exercício profissional (condições de trabalho, recursos disponíveis, carreira e salário);
- c) privilegia os aspectos individuais da formação;
- d) não integra um sistema de formação permanente.

De acordo com Brito e Silva (2010, p. 44)

Não se pode pensar a formação docente deslocada do sujeito que está vivenciando a sua formação, nem tampouco situar esse sujeito de forma isolada das questões mais amplas de sua condição de profissional, que realiza uma função social, função social essa que é definida numa teia de relações econômicas, sociais, políticas, culturais, permeadas por relações de poder.

Segundo Nóvoa (2017, p.10) devemos continuar o nosso exercício de denúncia da situação da escola pública e da formação de professores. Mas este diagnóstico só tem sentido se for acompanhado por gestos, por iniciativas de mudança, pela coragem da ação.

Considerações finais

Ditos, não - ditos e a amplificação de ecos

*Concordo com a tua opinião, até onde posso
compreendê-la.*

Platão – O mito da caverna

Evidenciamos nessa pesquisa um recorte da trajetória da formação continuada de professores no Brasil e a nível estadual, objetivando assim compreender as bases que orientam essas políticas, se de fato elas se materializam e se alcançam os docentes e suas práticas.

Tal estudo nos permitiu compreender as intencionalidades e bases epistemológicas que orientam a formação continuada em seus diferentes modelos, programas, formas de ser vivenciada e percebida pelos docentes.

O que nos moveu foi a intenção de ouvir os docentes, de conhecer um pouco de suas percepções sobre a formação continuada, sua importância e como tudo isso pode contribuir para as transformações tão necessárias à prática.

Articulamos as políticas, com a compreensão sobre formação continuada docente e com a prática pelo fato de que compreendemos o trabalho docente como uma ação que traz em seu bojo uma série de influências, influências estas que muitas vezes nem são percebidas de forma consciente pelos professores. E para desenvolver uma prática crítica e reflexiva precisamos tomar consciência de que nossa atuação não se dá no campo da neutralidade.

Com os resultados obtidos ficou mais uma vez evidenciado que precisamos investir na formação continuada dos professores, que os modelos estabelecidos não atendem as novas demandas formativas, não contemplam

todas as dimensões necessárias para uma formação, que de fato seja significativa.

A formação continuada de professores tem uma identidade própria, isso precisa ser levado em consideração. O espaço da formação continuada não pode ser visto como um espaço ocioso, meramente burocrático, cumprido apenas por uma exigência legal, ou ainda como um momento pontual onde são repassados modelos e receitas metodológicas descontextualizadas.

Temos visto que algumas situações formativas são tão vazias, frágeis e inviáveis que se constituem muitas vezes como um insulto à inteligência dos docentes e um desrespeito a sua trajetória e as experiências adquiridas no exercício da profissão. Assim como na educação bancária tão combatida por Freire, em que os estudantes são vistos como receptáculos vazios, abertos para o acúmulo de informações que brevemente serão resgatadas, o professor também é muitas vezes tratado dessa forma, nos contextos da formação continuada.

Escrevemos essa tese nos apoiando em uma metáfora construída a luz da alegoria da caverna escrita por Platão. Essa metáfora tem sido utilizada em diferentes contextos e em diferentes áreas do conhecimento.

Vivemos no mundo das luzes ou das sombras? Somos os sujeitos acorrentados ou aqueles que carregam os objetos e os manipulam como marionetes? A formação continuada de professores é essa caverna, os instrumentos legais são os objetos e as sombras são a representação de nosso conhecimento e ação docente?

Há entre nós alguém que em um rompante de ousadia vai “virar a cabeça”, “se libertar das correntes”, “sair da caverna” e (re) conhecer um mundo real que difere das imagens previamente conhecidas?

O que falamos, refletimos e construímos é influenciado por nossas vivências, trajetórias, leituras, crenças. Como diz o trecho transcrito na epígrafe deste capítulo, sei que muitos irão concordar com as opiniões e verdades que emergiram dessa pesquisa “até onde possam compreendê-las”.

O que me conforta é saber que sou o eco de muitas vozes e a minha esperança é que um desses ecos alcance ouvidos atentos, cabeças “bem-feitas” e ressoe, ressoe, ressoe promovendo assim microondas de ação-reflexão- ação.

É preciso sair da caverna para ver a caverna!

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, M.F.B. **Políticas de formação de professores: desafios e perspectivas.** Collatio, CEMOROC-Feusp / IJI - Univ. do Porto, abr-jun 2012.
- AGUIAR, M. A. S.; SCHEIBE, L. Formação e valorização: desafios para o PNE 2011/2020. **Retratos da Escola/Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação** (Esforce), Brasília, v. 4, n. 6, p. 77-90, jan./jun. 2010.
- ANDRÉ, M. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpdf/article/view/>. Acessado em: 10 abr. 2016.
- ANDRÉ, M.; SIMÕES, R.H.S.; CARVALHO, J. M.; BRZEZINSKI, I. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.
- ALVARADO-PRADA, L. E; FREITAS, T.C.; FREITAS, C.A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/2464/2368>. Acesso em 02 de Março de 2020.
- ALVES, A.G.K.; COSTA-HÜBES, T.C. Formação Continuada de Professores e Índices De Desenvolvimento da Educação Básica: O Processo E O Produto. **Leitura & Formação: Professores Leitores**, Vol. 12 nº 23 2º Sem. 2011 p. 373-393 ISSN: 1517-7238 .Disponível em <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/download/> Acessado em 28 de Ago. de 2014.
- AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública.** 3. ed. Campinas, SP. Editora Autores Associados, 2004.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.
- BELLAN, Z. S., **Andragogia em Ação: Como ensinar adultos sem se tornar Maçante,** Santa Bárbara d'Oeste, SOCEP Editora, 2005.
- BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006. Disponível em < <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>> Acesso em: 7 de julho .2019.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRZEZINSKI, I. Dilemas e desafios nas políticas de formação de professores e de valorização dos profissionais da educação. **XXVI Simpósio Brasileiro da Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE**. Vitória, ES, 2009. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/135.pdf. Acesso em : 11 de Agosto de 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm > Acessado em 20 de Abril de 2016.

BRASIL, **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=2718426>> Acessado em 20 de Abril de 2016.

BRASIL, **Resolução N.º 3, de 8 de Outubro De 1997**. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>> Acessado em 20 de Abril de 2016.

BRASIL, **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://www.udesc.br/arquivos/id_submenu/83/res_cne_cp_002_03072015.pdf>. Acessado em 20 de Abril de 2016.

BRASIL, **Decreto Nº 8.752, de 9 de Maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm> Acessado em 12 de Maio de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica : orientações gerais**, 2005. Catálogo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/catalog_rede_06.pdf > Acessado em: 28 de Abril 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica : orientações gerais**, 2006. Catálogo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/catalog_rede_06.pdf > Acessado em: 28 de Abril 2016.

BRASIL. **Decreto-Lei nº. 9.394** , de 20 de dezembro de 1996 . Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm >. Acessado em: 28 ago. 2014.

BRASIL. Decreto- Lei n. o 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União** , Brasília, jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm >. Acessado em: 28 de Abril 2016.

BRASIL. Decreto-lei n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União** , Brasília, n. 21, p. 1-2, 30 jan. 2009. Seção 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm > Acessado em: 28 de Abril 2016.

BRASIL, **Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. – Brasília : O Instituto, 2014. Disponível em:http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf>. Acessado em: 28 de Abril 2016.

BRASIL. Lei 13005/14 | Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>> Acessado em 28 Ago. 2014.

BRITO, A.T; SILVA, S.P. Formação continuada de professores: tendências atuais in Ferreira, A.T.B; Cruz, S.P.S.(Orgs.) **Formação Continuada de Professores: Reflexões sobre a prática**. Recife. Editora universitária, 2010.

CANÁRIO, R. “Formação profissional contínua”. In: CANÁRIO, R. **Educação de adultos: um campo e uma problemática**. Lisboa: Educa Formação, 1999.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997, p.51-68.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CAVALCANTE, M. J. **CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1994.

CAVALCANTI, G. M. D. Aproximações e distanciamentos na formação inicial e na prática docente de professores que ensinam ciências nos anos iniciais do

ensino fundamental. 203f. **Tese (Doutorado em Ensino das Ciências) - Universidade Federal Rural de Pernambuco/UFRPE**, Recife, 2020.

CHOTGUI, J., **Andragogia - Arte e ciência na aprendizagem do adulto** - Disponível em www.serprofessoruniversitario.pro.br - Acessado em 14 de Abril de 2019.

DEBESSE, M. **La Formación de los Enseñantes**. Barcelona: Oikos-Tau, 1982.

DOURADO, L.F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jan. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909>.

DELIZOICOV, D.; SLONGO, I.; LORENZETTI, L. ENPEC: 10 Anos de Disseminação da Pesquisa em Educação em Ciências. In: **Atas do VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC)**. Florianópolis, 2007.

DELORS, J. et al. **Educação** : um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 1998.

DI GIORGI, CAG., et al. **Necessidades formativas de professores de redes municipais**: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivo [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 139 p.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LACERDA, Mitsi Pinheiro De. Possíveis significados da pesquisa na prática docente: ideias para fomentar o debate. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1229-1242, set./dez. 2009 1229. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000400015>. Acesso em 03 de fevereiro de 2018.

DOURADO, L.F. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & Educação**, São Paulo, Ano XXI, n.1. jan./jun.2016. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110712/112709>. Acesso em: 11 fev.2019.

DOURADO, L. F. Plano Nacional de Educação como política de Estado: antecedentes históricos, avaliação e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011 – 2020)**: avaliação e perspectivas. Goiás: Editora da UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

DOURADO, L. F. Uma política de Estado para a carreira na educação básica. In: CNTE. Diretrizes para a Carreira e Remuneração. **Cadernos de Educação**, Brasília, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, a. 14, n. 21, p.132-144, out. 2009.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>. Acesso em 13 de julho de 2018.

DUARTE, S. G. **Dicionário brasileiro de educação**. Rio de Janeiro: Antares/Nobel, 1986.

ERAUT, M. Inservice teacher education. In: DUKIEN, M. (Org.). **The international encyclopedia of teaching and teacher education**. Oxford: Pergamon, 1987. p. 730-747.

ESTEVE, J. M. **A Terceira Revolução Educacional: a sociedade do conhecimento**. Trad. Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2004.

FERREIRA, A.B.H. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. 2ª ed., 36ª impressão. Rio de Janeiro: nova Fronteira, 1986

FERREIRA, J.S; SANTOS, J.H. Modelos de formação continuada de Professores: Transitando entre o tradicional e o inovador nos macrocampos das práticas formativas. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 23, n. 3, set./dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v23n3p1-15>.

FERRY, G. **Le trajet de la formation**. Paris: Dunod, 1987.

FRANÇA, T.L.; ARAÚJO, M.F.L. O diálogo na formação continuada de professores: contribuições a novos quefazeres, p 131 – 154, (In) JÓFILI, Z.M.S.; GOMES, M.F. (Orgs). **Paulo Freire: Diálogo e Práticas Educativas**, Coleção Paulo Rosas, Recife: Centro Paulo Freire: Editora Bagaço, p. 465, v.13, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 9a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia o oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C, Políticas públicas de responsabilização na educação. **Educação & Sociedade**. V.33, n.119, p. 345-351, abr-jun. 2012. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-

73302012000200002&lng=en&nrm=iso&tlng=em > Acesso em: 10 abril de 2018.

FREITAS, H. C.L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100 (Especial), p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>, Acesso em: 03 de Fevereiro de 2018

GADAMER, H. G. **A razão na época da ciência** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

GADAMER, H. G. **La educación es educarse** Barcelona: Paidós, 2000.

GADAMER, H. G.. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GADAMER, H. G.. **Verdade e método II**: complementos e índice. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

GADOTTI, M. Ação pedagógica e prática social transformadora. **Educação e Sociedade**, v.1, n. 4, p. 5-14, set. 1984.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: Ensinar-e-aprender com sentido. 2ed. São Paulo. Instituto Paulo Freire, 2011.

GAPI. **Metodologia de análise de políticas públicas**. Unicamp: Campinas, 2002. Disponível em: <http://www.franciscoqueiroz.com.br/portal/phocadownload/gestao/Metodologia%20de%20An%C3%A1lise%20de%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%ABlicas.pdf>. Acesso em: 20 de agosto. 2020.

GARCIA, C.M. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: UEB, 1995.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores**: Para uma mudança educativa. Coleção Ciência da Educação. v. 02. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, C.M. La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: Avances y temas pendientes, **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 10(1): 63-90, 2007. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/>. Acessado em 14 de Abril de 2018.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Fundação Carlos Chagas, **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2009.

GATTI, B.A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008

- GATTI, B. A., BARRETO, E. S. de S. e ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2009.
- GIL-PÉREZ, D. Orientações didáticas para a formação continuada de professores de Ciências. In MENEZES, L. C. (Org.). **Formação Continuada de Professores de Ciências no âmbito ibero-americano**. Coleção Formação de Professores. Tradução de Inés Prieto SCHIMIDT, S. S. Campinas: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 1996.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.
- GIROUX, H.A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997 apud BENASSULY, J.S. A formação do Professor reflexivo e inventivo, p.185-195 in LINHARES, C. E LEAL, M.C.(Orgs), **Formação de Professores: uma crítica à razão e a política hegemônicas**. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.
- HAM, C.; HILL, M. **The policy process in the modern capitalist state**. Londres, 1993.
- HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- HAMZE, A., **Andragogia e a arte de ensinar aos adultos**. Disponível em <http://www.educador.brasilecola.com/trabalho-docente/andragogia.htm>. Acessado em 14/04/2010
- HERMANN, N. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Trad.de Márcia Cavalcante. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HILL, M. **New agendas in the study of the policy process**. Harvester Wheatsheaf, Great Britain, 1993.
- HÖFLING, H. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cad. CEDES [online]**, vol. 21, nº 55, pp. 30-41, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf> Acesso em: 9 set. 2019.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução: PADILHA, J. S. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: Forma-se para a mudança e a incerteza**. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- JENKINS William I. **Policy analysis**. A Political and Organisational Perspective, London: Martin Robertson, 1978.

KAUARK, F.; MANHÃES, F. C.; MEDEIROS, C. H. **Metodologia da pesquisa : guia prático**. Itabuna, Via Litterarum, 2010.

KNOWLES, M. S., *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*, 6th ed. San Diego, Califórnia, USA, **Elsevier**, 2005.

LADE, M. L. A formação continuada para a diversidade: um estudo da rede municipal de juiz de fora. In: **Reunião Anual da Anped**, 28^a, 2005, Caxambu/MG. Anais. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt08/gt08714int.rtf> > Acessado em: 28 ago. 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2005.

MAGALHÃES, L.K.C.; AZEVEDO, L.C.S.S. Formação Continuada e Suas Implicações: Entre a Lei e o Trabalho Docente. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan.-abr..2015.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf> . Acesso em: 13 de Janeiro de 2021

MARIN, Alda Junqueira (org.). **Educação Continuada: reflexões e alternativas**. Campinas: Papirus, 2000.

MENDES, V. Reflexões sobre os conceitos de homem, liberdade e Estado em Marx e as políticas educacionais. In: PARO, Vitor Henrique (Org.). **A teoria do trabalho em Marx e a educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 11-32.

MENZE, C. Formación. In: SPECK, J.; WEHLE, G. **Conceptos fundamentales de Pedagogía**. Barcelona: Helder, 1980. p. 267-297.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2013.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. **Vida de professores**. 2^a ed. Porto: Porto Editora, 2000. (p. 111-140).

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005. 476 p. (Coleção Educação para todos; 6).

MORITA, E.M. **O papel da Formação Continuada no Desenvolvimento Profissional de Professores de Ciências**. São Paulo, 2012. 194 p. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

NÓVOA, A. Coord. **Os professores e a sua formação**. Lisboa : Dom Quixote, ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33, 1992.

NÓVOA, Antonio. “Formação de professores e profissão docente”, In: NÓVOA, Antonio.(Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 15-33.

NÓVOA, António. O Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, São Paulo: Associação Nova Escola, Edição 142, mai. 2001. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>. Acesso em 15 de Setembro de 2019.

NÓVOA, A. **Os professores e o “novo” espaço público da educação**. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. (Orgs.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis/RJ: Vozes, p.217- 33, 2008.

OLIVEIRA, M.G. C. **Continuidades e discontinuidades das políticas de educação básica: o caso de Pernambuco**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2006.

OLIVEIRA, G.F. **O Programa Ricardo Ferreira enquanto dispositivo de ação para a Inovação Pedagógica no âmbito da Formação Continuada de Professores das Ciências Naturais**. Funchal, 2010. 403p. Tese de Doutorado – Universidade da Madeira, Departamento de Ciências da Educação.

OLIVEIRA, M.M. **Sequência Didática Interativa no processo de Formação de Professores**. Petrópolis, Rio de Janeiro, Editora Vozes, p. 58-157, 2013.

OLIVEIRA, M.M. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa**. Petrópolis, Rio de Janeiro, Editora Vozes, 7ed. p. 117-211, 2016.

OLIVEIRA, R.; SOUZA, W.M.; PERUCCI, L.S. Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos. **Roteiro**, Joaçaba, v. 43, n. esp., p. 47-76, 6 dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v43iesp.16491>

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999. 193 p.

PARÂMETROS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE PERNAMBUCO. **Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco**. Parâmetros Curriculares. 2012.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Orientações teórico-metodológicas para a rede estadual de ensino de Pernambuco**. Colaboradores: Equipes de Ensino da Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação-SEDE. Recife, 2008.

PINTO, C.L.L.; BARREIRO, C.B.; SILVEIRA, D.N. Formação Continuada de Professores: Ampliando a Compreensão Acerca Deste Conceito. **Revista Thema**, v. 7, ed. 01, 2010.

PLACCO, V. M. N. S.; SILVA, S. H. S. "A formação do professor: reflexões, desafios, perspectiva". In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 25-32.

POLIMENO, M. C. A. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: LEITE, S. A.(org.) **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas, SP: Komedi, 2001.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface — Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, 1997.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação, Cultura e Esportes de Pernambuco. Diretoria de Educação Escolar. **Subsídios para organização prática pedagógica nas escolas: Ciências e Biologia**. Recife: SECE, 1992. Coleção Professor Carlos Maciel.

RIBAS, M. H.; CARVALHO, M. A.; ALONSO, M. Formação continuada de professores e mudança na prática pedagógica. In: ALONSO, M. (Org.). **Prática docente: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira, 1999.

RIBAS, M. H. **Construindo a competência: processo de formação de professores**. Olho d'água: São Paulo, 2000.

SANTIAGO, M, E.; BATISTA NETO, J. Formação de Professores em Paulo Freire: Uma Filosofia como jeito de Ser-Estar e Fazer Pedagógicos. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7 n.3 dezembro 2011 edição especial de aniversário de Paulo Freire. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> Acessado em: 15 Ago. de 2014.

SANTOS, A. R. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 144p

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação/ PUC**, Campinas, n. 24, jun. 2008. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/108/96>. Acesso em: 9 de Março de 2018.

SCHÖN, D. A Formação de Professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, Antonio. (org). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote. 1992b. p. 77, 92.

SCHNETZLER, R. P. Prática de ensino nas ciências naturais: desafios atuais e contribuições de pesquisa. In: ROSA, D.E.G.; SOUZA, V. C.(Orgs.). **Didática e**

práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 205-222.

SILVA Júnior, C. A. Fortalecimento das políticas de valorização docente: Proposição de novos formatos para cursos de licenciatura para o estado da Bahia. Relatório, UNESCO/CAPES, Brasília, 2010.

SILVA, J.F. **A Formação Continuada para Professores dos Anos Iniciais em Redes de Ensino no Agreste Pernambucano:** Um Olhar Sobre as Ações voltadas ao Ensino de Matemática. Caruaru, 2013. 108 p. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste.

SILVA, V.F.; BASTOS, F. Formação de Professores de Ciências: reflexões sobre a formação continuada. **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.5, n.2, p.150-188, setembro 2012 ISSN 1982-153

SILVEIRA, T.A. Análise das orientações conceituais e metas de formação no programa institucional de bolsas de iniciação à docência de ciências. **Tese (Doutorado em Ensino de Ciências)**. Universidade Federal de Pernambuco.p263, 2017.

SIRLEY, L. F.; JURACY M.P. Formação continuada: um estudo colaborativo com professores do Ensino Médio de Rondônia. **Interações**, Campo Grande, MS, v. 21, n. 1, p. 141-153, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/mKyFS8yfpmkLbFDwffYnbzL/?lang=pt&format=pdf>. Acessado em: 19 de Outubro de 2020.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. (Org.) **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2002.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TRIVELATO, S. L. F. Um programa de Ciências para Educação continuada. In CARVALHO, A. M. P. de (Org.). **Formação continuada de professores:** uma releitura das áreas de conteúdo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

YOUNG, M. Para que servem as Escolas?. **Educação Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acessado em 28 ago. 2014.

ZAGO, N. **A entrevista e seu processo de construção:** reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ____; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. (Orgs.). Itinerários de pesquisa : perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.

ZEICHNER, K. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 1, n. 1, p. 13-40, ago./dez. 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/3> . Acessado em: 5 abr. 2018.

Apêndices



**Universidade Federal Rural de Pernambuco
Programa de Pós-graduação em Ensino das Ciências e Matemática**

APÊNDICE 1

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Pesquisa: *Contribuições da Formação Continuada para a Prática Docente de Professores da Educação Básica que ministram as disciplinas de Biologia, Química e Física*

**Responsável pela pesquisa:
Suellen Tarcyla da Silva Lima**

E-mail: suellen_tarcyla@hotmail.com

Telefone: (81) 9 97297264

Instituição: Universidade Federal Rural de Pernambuco

Apresentação

A presente pesquisa tem por objetivo analisar as diferentes concepções sobre Formação Continuada apresentadas por Professores da Educação Básica que ministram as disciplinas de Biologia, Química e Física. Os dados serão obtidos por meio da Metodologia Interativa mais especificamente o Círculo Hermenêutico Dialético (CHD) e serão analisados a luz da Análise Hermenêutica Dialética Interativa. Os resultados obtidos irão ser apresentados à comunidade acadêmica por meio de artigos científicos, capítulos de livro, pela tese de doutorado e/ou outros meios de divulgação científica.

Compromissos

A pesquisadora se compromete a estar sempre disponível para esclarecer dúvidas, ou atender às solicitações dos participantes no que diz respeito aos procedimentos da pesquisa. Os participantes serão sempre respeitados em seu desejo de suspender a colaboração a qualquer momento e jamais terão seus nomes revelados em possíveis publicações ou apresentações do trabalho. A participação na pesquisa não implicará absolutamente nenhum custo financeiro, nem recompensa para os participantes.

Consentimentos

Eu, _____, RG
nº _____, residente na rua
_____ no município
de _____ estou ciente sobre as informações da
pesquisa apresentadas acima e por isso declaro que concordo em participar
respondendo o formulário e interagindo por meio de videoconferência com a
pesquisadora e demais participantes. Assim, autorizo o uso de imagem, som e
mídias produzidas, bem como das informações prestadas desde que sejam para
fins científicos e não representem nenhum ônus, custos ou recompensa
financeira.

Assinatura:

E-mail:

Telefone:

Pesquisadora:

Nome:

Assinatura:

Testemunhas:

Nome completo:

Assinatura:

Nome completo:

Assinatura:

Recife, _____ de _____ de 2020.



APÊNDICE 2

ROTEIRO/FORMULÁRIO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES(AS)

Prezado(a) Docente,

A presente pesquisa tem por objetivo compreender as percepções dos professores de Ciências e Biologia sobre a relevância da formação continuada para a prática docente. Tais dados fazem parte de um dos recortes de construção de uma tese de Doutorado desenvolvida pela pesquisadora Suellen Tarcyla da Silva Lima sob a orientação da Professora Phd Maria Marly de Oliveira. A pesquisa está sendo desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências na Universidade Federal Rural de Pernambuco. Os dados obtidos serão construídos a luz da Metodologia Interativa e analisados a luz da Análise Hermenêutica Dialética. A discussão dos dados nos auxiliará no processo de compreensão do panorama geral da formação continuada docente. Os resultados e discussões serão apresentados à comunidade acadêmica por meio de artigos científicos, capítulos de livro e/ou outros meios de divulgação científica. Você levará em média 10 a 15 minutos para responder as questões. Desde já agradecemos sua colaboração.

Identificação do Docente
Endereço de e-mail:
Nome completo:
Idade:
Perfil de atuação Profissional
Área de formação:
Área de atuação:
Tempo de atuação como docente:
Redes em que atua como docente:

Pública (Estadual)

Pública (Municipal)

Privada

Em quais etapas/ modalidade você já teve/tem experiência docente?

Ensino Fundamental - Anos finais (6º ao 9º)

Ensino Médio

Ensino Médio Técnico

Ensino Profissionalizante Educação à Distância - EaD

Ensino Superior

Perfil Acadêmico

Assinale a (as) caixa(s) correspondente(s) a sua formação:

Graduação

Especialização

Mestrado

Doutorado

Outros

Se você possui algum curso de Pós-Graduação, indique o nome do curso e a instituição na qual você realizou:

Percepções sobre Formação Continuada Docente

O que você entende por Formação Continuada?

Qual a relação da Formação Continuada com sua prática docente?

Você participa ou participou de programas de formação continuada?

Você já ouviu falar da Rede Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica - RENAFORM?

O modelo de formação continuada que você recebe dialoga com suas necessidades formativas enquanto docente?

O que você acha que precisa mudar nos processos de formação continuada?

Assinale as alternativas que você considera relacionadas a formação continuada:

Ler um livro relacionado a sua área de formação e /ou atuação.

Participar de um Congresso relacionado a sua área de formação e/ou atuação. Ler um livro que não tem relação com sua área de formação e/ou atuação.

Fazer um curso de curta duração relacionado a sua área de formação e/ou atuação.

Fazer um curso de curta duração que não tem relação com sua área de formação e /ou atuação. Fazer pós-graduação relacionada a sua área de formação e /ou atuação.

Fazer pós-graduação que não tem relação com sua área de formação e /ou atuação.

Participar de um Congresso que não tem relação com a sua área de formação e/ou atuação.

Com relação ao início de sua carreira e atuação como docente e ao momento em que se encontra. Como você descreveria os desafios enfrentados, sua visão sobre o trabalho docente e sobre a importância e relação da formação continuada como o exercício docente?

Qual(is) temas relacionados a sua área de atuação e a Educação de um modo geral, você considera importante(s) e necessário(s) para serem abordados em momentos de formação continuada?

Se sentir a necessidade de realizar algum comentário sobre sua atuação docente e/ou enfatizar algum aspecto ou situação que não foi contemplado nas questões anteriores, use este espaço.



ROTEIRO PARA O MOMENTO COLETIVO DO CHD

Planejamento:

O encontro final do CHD acontecerá no dia 12 de janeiro de 2021 com início previsto para às 10:00h e será realizado pelo Google Meet. O momento será iniciado com uma acolhida aos participantes da pesquisa por meio da apresentação da música “Paciência” composta e interpretada pelo cantor Lenine. Após a exposição do vídeo e do agradecimento a cada um dos participantes, será oportunizado um momento de apresentação individual. Cada um dos participantes irá descrever um pouco de sua formação, atuação e experiência profissional. Após a rodada de apresentações será feita pela pesquisadora uma breve apresentação de slides onde serão discutidas e apresentadas de forma sintética as bases teóricas que orientam a pesquisa e toda a trajetória para obtenção e análise dos dados.

Duração prevista: 60 minutos

Duração vivenciada: 150 minutos

Objetivos do Momento Coletivo do CHD

- Apreciar, negociar e inserir novos elementos à realidade descrita nas entrevistas individuais;
- Debater ideias para construção da realidade do grupo;
- Apresentar e Discutir a síntese final das entrevistas realizadas tendo como foco central o fechamento da pré-análise.

Aspectos a serem contemplados no Momento Coletivo do CHD

- Fundamentos epistemológicos, teórico-prático-metodológicos que norteiam a construção do conceito de Formação Continuada com relação ao Ensino de Biologia, Química e Física.
- Compreensão a respeito das especificidades do Ensino de Biologia, Química e Física.
- Percepções sobre Prática Docente e aspectos que a influenciam.
- Sugestões para melhorias dos momentos formativos (formação continuada) especificamente para o Ensino de Biologia, Química e Física.
- Participação nas formações continuadas ofertadas.
- Outras questões pertinentes a temática em questão.