



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DAS CIÊNCIAS
DOUTORADO EM ENSINO DAS CIÊNCIAS E MATEMÁTICA**

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS
DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE - PERNAMBUCO:
COMPLEXIDADE E AMBIGUIDADES DO PROGRAMA QUALIESCOLA II**

Daniella Cristina Silva dos Santos

**RECIFE - PE
2017**

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DAS CIÊNCIAS
DOUTORADO EM ENSINO DAS CIÊNCIAS E MATEMÁTICA**

Daniella Cristina Silva dos Santos

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS
DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE - PERNAMBUCO:
COMPLEXIDADE E AMBIGUIDADES DO PROGRAMA QUALIESCOLA II**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências (PPGEC), da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), como exigência para obtenção do título de Doutora em Ensino das Ciências e Matemática.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Marly de Oliveira

Coorientadora: Prof^a Dr^a Theresa Maria de Freitas Adrião

**RECIFE - PE
2017**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Nome da Biblioteca, Recife-PE, Brasil

S237f Santos, Daniella Cristina Silva dos
Formação continuada em serviço dos professores de ciências do sistema municipal de ensino do Recife, Pernambuco: Complexidade e ambiguidades do programa Qualiescola II / Daniella Cristina Silva dos Santos. – 2017.
315 f. : il.

Orientadora: Maria Marly de Oliveira.

Coorientadora: Theresa Maria de Freitas Adrião.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências e Matemática, Recife, BR-PE, 2017.

Inclui referências, apêndice(s) e anexo(s).

1. Convênio de cooperação técnico educacional
2. Formação continuada docente em serviço
3. Programa Qualiescola II/Ciências I. Oliveira, Maria Marly de, orient.
II. Adrião, Theresa Maria de Freitas, coorient. III. Título

CDD 370.71

Daniella Cristina Silva dos Santos

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências (PPGEC), da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), como exigência para obtenção do título de Doutora em Ensino das Ciências e Matemática.

Profª Drª Maria Marly de Oliveira – UFRPE
Orientadora

Prof. Dr. Edson Francisco de Andrade - UFPE
1º Examinador Externo

Profª Drª Maria Ângela Vasconcelos de Almeida – UFRPE
2º Examinador

Profª Drª Gilvaneide Ferreira de Oliveira – UFRPE
3º Examinador

Profª Drª Theresa Maria de Freitas Adrião – UNICAMP
Coorientadora

Prof. Dr. Romildo de Albuquerque Nogueira- UFRPE
Suplente

Tese defendida e aprovada em ___/___/___.

DEDICATÓRIA

Dedico esta Tese a Lenita Santos amada mamãe, a Luciana Santos irmã, incentivadora, parceira de profissão e de vida acadêmica, Darlene Santos minha irmã caçula e a meus queridos sobrinhos: Sergio Gabriel Santos e Miguel Souza.

Não posso esquecer da menininha Sofia França que me fez sorrir todas as vezes em que estava debruçada sobre a pesquisa...

Amo vocês!

AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente a **Deus** por ter me dado força interior para manter meu equilíbrio, de modo a permitir que esta Tese fosse concluída apesar das situações adversas.

A minha mãe **Lenita Santos**, a quem sou eternamente grata, obrigada pela paciência e por ter me dado valiosos conselhos de como seguir em frente sem fraquejar.

A **Luciana Santos** minha irmã, amiga e parceira de vida acadêmica que sempre está ao meu lado me fazendo acreditar que posso vencer, meu carinho e admiração.

Obrigada por terem sido, mais uma vez, companheiras presentes nessa trajetória e na realização de mais um sonho.

Agradeço a torcida da minha irmã **Darlene Santos** e dos meus sobrinhos **Sérgio Gabriel Santos e Miguel Souza**. Não posso esquecer de agradecer os beijinhos e abraços de **Sofia França**, minha filhinha dos outros.

Em especial a minha orientadora, **Profª Drª Maria Marly de Oliveira** que acreditou desde do início nessa Tese e que com paciência e competência dedicou seu precioso tempo para a constituição dessa pesquisa de doutorado, minha admiração, respeito e gratidão.

A **Profª Drª Theresa Maria de Freitas Adrião** que aceitou a coorientação dessa Tese e a quem agradeço por desconstruir e construir novas concepções sobre a Parceria Público-Privada. Serei eternamente grata.

Agradeço ao **Prof. Dr. Edson Francisco de Andrade**, a **Profª Drª Maria Ângela Vasconcelos de Almeida** e a **Profª Drª Edenia Maria Ribeiro do Amaral** que acompanharam esse estudo com valiosas sugestões, obrigada pelo apoio.

Aos **professores e coordenadores do Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências da UFRPE**, obrigada por, também, terem contribuído para minha formação.

Aos meus **colegas de doutorado**, turma 2013.2, valeu! Agradeço, também, a **Profª Drª Gilvaneide Ferreira de Oliveira** pela orientação no Estágio Docência e na banca de doutoramento.

Ao grupo de pesquisa Formação de Professores -CNPQ/UFRPE, especialmente ao **Prof. Dr. Romildo de Albuquerque Nogueira- UFRPE**.

A **Capes**, pelo apoio financeiro.

Aos **professores e professoras de Ciências** que fizeram parte desse estudo, em especial aqueles que participaram da entrevista. Ao grupo de **professores formadores** que atuaram no Programa Qualiescola II/Ciências. Minha gratidão.

Dedico, esta Tese a todas as pessoas que acreditam que há sempre o que aprender e sabem o valor da Educação.

EPÍGRAFE

“ Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer”.

Paulo Freire

RESUMO

No Brasil, os acordos entre administração pública e iniciativa privada através de convênios de cooperação com Organizações da Sociedade Civil, sem fins lucrativos, ganha força, incentivo e contorno nos anos 2000. É nesse período que observamos um crescente interesse dos governos estaduais e municipais por convênio de cooperação sob o pretexto de suporte financeiro, principalmente, no processo de formação continuada docente. Nessa direção, a Prefeitura do Recife implantou o Programa Qualiescola II, visando qualificar o professorado do Sistema Municipal de Ensino. Para analisar esse programa, com ênfase na formação de professores de Ciências, levantamos como pressuposto: *“O Programa Formativo Qualiescola II para o professorado de Ciências, instituído e implementado pelo Instituto Qualidade no Ensino no Sistema Municipal de Ensino do Recife - Pernambuco, no período de 2011 a 2014, acentua a complexidade e as ambiguidades inerentes ao desenvolvimento pessoal, profissional e institucional desses professores”*. Através desse pressuposto, procuramos analisar as possíveis contribuições do Programa Qualiescola II para a formação continuada do professorado de Ciências que atuaram no Sistema Municipal de Ensino do Recife - Pernambuco, no período de 2011 a 2014. Assim, estabelecemos como objetivos específicos: *Analisar a concepção de formação continuada que fundamenta o Programa Qualiescola II/Ciências; Descrever as estratégias teóricas, metodológicas e pedagógicas utilizadas pelo Programa Qualiescola II para o Ensino de Ciências nos anos finais da Educação Fundamental; Identificar as implicações do processo Formativo Qualiescola II para a prática do professorado de Ciências, quanto à superação da complexidade e ambiguidades intrínsecas a sua formação profissional*. Como desenho metodológico de nossa pesquisa, priorizamos a abordagem qualitativa-fenomenológica, trazendo como principal aporte teórico a Metodologia Interativa a qual tem como carro chefe a técnica do Círculo Hermenêutico Dialético (CHD). A pesquisa de campo foi trabalhada através de entrevistas, utilizando o CHD, aplicação de questionários e análise de documentos oficiais. Dois grupos de informantes participaram da pesquisa: na primeira fase, os professores formadores; já na segunda, os professores de Ciências. Os principais referenciais teóricos utilizados para o tratamento dos dados foram: a Complexidade segundo Morin (2005) e a Dialogicidade segundo Freire (2005). Outros referenciais também foram utilizados tais como: Peroni (2009/2010), Adrião (2009/2010/2013), Imbernón (2009/2010), Gil-Pérez (2001), Carvalho (2011), Delizoicov (2007), Angotti (2007) e Pernambuco (2007). Os resultados indicam que o Programa estudado adota o modelo estruturalista de formação pautado na concepção tecnicista, com domínio no saber da matéria (disciplinar). A dialogicidade e a análise da complexidade e ambiguidades das situações problemáticas do professorado não fundamenta as estratégias teóricas, metodológicas e pedagógicas, dessa forma inviabiliza o surgimento de inovações disruptivas. Nesse Programa, o ensino e aprendizagem de Ciências estão focados nos aspectos cognitivos e operativos do conhecimento. Como contribuição ao avanço do conhecimento, alimentamos a possibilidade de que futuros processos de formação continuada de professores do ensino de Ciências tenham nova configuração. Proposta esta que alimenta o debate através da dialogicidade, a quebra do paradigma positivista e análise da realidade educacional como um todo para um ensino contextualizado e, conseqüentemente, de melhor qualidade para o desenvolvimento da consciência crítica dos professores e dos estudantes através de um ensino e formação contextualizada e libertadora.

Palavras-chave: Convênio de cooperação técnico educacional; Formação continuada docente em serviço; Programa Qualiescola II/Ciências.

ABSTRACT

In Brazil, agreements between public administration and private initiative through cooperative contracts with non-profit civil society organizations gain strength, motivation and outlines in the 2000s. During this period, there is a growing interest of the state and municipal governments in cooperation agreements on the grounds of financial support, mainly in the process of continuing teacher training. In this direction, the municipality of Recife implemented the Qualiescola II programme, aiming to qualify the teachers of the municipal education system. In order to analyse this programme with emphasis on the formation of science teachers, we assume as hypothesis that: *"The Qualiescola II training programme for science teachers, instituted and implemented by Instituto Qualidade no Ensino in the municipal system of education of Recife - Pernambuco, between 2011 and 2014, emphasises the complexity and ambiguities inherent to personal, professional and institutional development of these teachers"*. Through this assumption, we try to analyse the possible contributions of the Qualiescola II programme for the continuing education of science teachers who worked in the municipal system of education of Recife - Pernambuco, from 2011 to 2014. Thus, we set as specific objectives: to analyse the conception of continuing formation that bases the Qualiescola II/sciences programme; to describe the theoretical, methodological and pedagogical strategies used by the Qualiescola II programme for science teaching in the final years of fundamental education; and to identify the implications of the Qualiescola II formative process for the practice of the science teaching, regarding the overcoming of complexity and ambiguities intrinsic to their professional training. As a methodological design of our research, we prioritised the qualitative-phenomenological approach, bringing as main theoretical contribution the interactive methodology, which has as its chief vehicle the dialectic hermeneutic circle (CHD) technique. Field research was conducted through interviews using CHD, questionnaires and analysis of official documents. Two groups of respondents participated in the research: in the first phase, the training teachers, and in the second, the science teachers. The main theoretical references used for the data treatment were: the complexity according to Morin (2005), and dialogicity, according to Freire (2005). Peroni (2009/2010), Adrião (2009/2010/2013), Imbernón (2009/2010), Gil-Pérez (2001), Carvalho (2011), Delizoicov (2007), Angotti (2007) and Pernambuco (2007) were also used as reference. The results indicate that the programme adopts the structuralist model of training based on a technicalist conception, with a mastery of the subject knowledge (disciplinary). The dialogicity and the analysis of the complexity and ambiguities of the problematic situations of professorship do not support the theoretical, methodological and pedagogical strategies, in this way it prevents the emergence of disruptive innovations. In this programme, science teaching and learning focuses on the cognitive and operational aspects of knowledge. As contribution to the advancement of knowledge, we foster the possibility that future processes of continuing education of science teachers have a new configuration. This proposal feeds the debate through dialogicity, the breakdown of the positivist paradigm and analysis of the educational reality as a whole for a contextualized teaching and, consequently, of better quality for the development of the critical awareness of teachers and students through a contextualized and liberating teaching and training.

Key words: Agreement of educational technical cooperation; In-service continuing teacher training; Qualiescola II programme/sciences.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Áreas de atuação do Instituto Qualidade no Ensino	80
Figura 2	Estrutura de Operação do Programa Qualiescola	83
Figura 3	Blocos temáticos no componente curricular Ciências/Proposta Pedagógica do SMER 2002	117
Figura 4	Mapa da cidade do Recife e seus limites	150
Figura 5	Regiões Político Administrativa do Recife	153
Figura 6	Triangulação dos dados da pesquisa	161
Figura 7	Círculo Hermenêutico-Dialético	179

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Metas da Lei nº 13.005/2014 (Lei do PNE)	47
Quadro 2	Síntese comparativa das características das OS e Oscip	71
Quadro 3	Competências Interações Sociais estabelecidas para o ensino de Ciências	112
Quadro 4	Proposta Pedagógica do Recife (2002): conteúdos para a disciplina de Ciências	115
Quadro 5	Estabelecimento, por setor de atividades	151
Quadro 6	Informantes e participantes da pesquisa	160
Quadro 7	Fases da Metodologia Interativa	166
Quadro 8	Pontos fortes e fracos da ferramenta de coleta de dados do tipo documento	183
Quadro 9	Matriz Geral das Categorias: estudo piloto	190
Quadro 10	Perfil geral dos professores formadores (PF)	193
Quadro 11	Categoria Empírica: desenvolvimento institucional	197
Quadro 12	Categoria Empírica: formação do Qualiescola II	202
Quadro 13	Categoria Empírica: modelo formativo	206
Quadro 14	Categoria Empírica: estratégias metodológicas	210
Quadro 15	Categoria Empírica: desenvolvimento do professor	213
Quadro 16	Categoria Empírica: ações pedagógicas	216
Quadro 17	Categoria Empírica: participação do professor	220
Quadro 18	Categoria Empírica: proposta curricular	223
Quadro 19	Matriz Geral das Categorias: análise <i>à posterior</i>	227
Quadro 20	Análise <i>à posteriori</i> : perfil dos participantes do estudo	233
Quadro 21	Categoria Teórica: Políticas Públicas de Educação	236
Quadro 22	Categoria Teórica: Formação Continuada dos Professores (Programa Qualiescola II)	246
Quadro 23	Categoria Teórica: Ensino de Ciências	275

LISTA DE SIGLAS

BDE-PE	Bases de Dados do Estado de Pernambuco
Bird	Banco Mundial
CEB	Câmara de Educação Básica
CEBAS	Certificação de Entidades Benéficas de Assistência Social
CFB	Constituição Federal Brasileira
CGEBAS	Certificação Geral de Entidades Benéficas de Assistência Social
CHD	Círculo Hermenêutico Dialético
Conae	Conferência Nacional de Educação
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EJAI	Educação de Jovens, Adultos e Idosos
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento e Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IQE	Instituto Qualidade no Ensino
ILC	Indicador de Letramento Científico
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MEC	Ministério da Educação
OMC	Organização Mundial do Comércio
OS	Organizações Sociais
OSC	Organizações da Sociedade Civil
Oscips	Organizações da Sociedade Civil de interesse público
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	Pernambuco
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PQE	Programa Qualidade na Escola
PF	Professor Formador
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PPA	Plano Plurianual
PPGEC	Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências
PPP	Parceria Público-Privada
SASE	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
SERES	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SMER	Sistema Municipal de Ensino do Recife
Simec	Sistema Integrado de Monitoramento, execução e controle
STF	Supremo Tribunal Federal
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

Dedicatória.....	i
Agradecimento.....	ii
Epígrafe.....	iii
Resumo.....	iv
Abstract.....	v
Lista de Figuras.....	vi
Lista de Quadros.....	vii
Lista de Siglas.....	viii
Sumário.....	ix
INTRODUÇÃO.....	14

CAPÍTULO 1 CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

1. Problemática e Justificativa.....	22
1.1 Objetivo Geral.....	27
1.1.1 Objetivos Específicos.....	27
1.2 Relevância do Objeto de Estudo.....	27

CAPÍTULO 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2. Cenário Geral da Formação e Exercício Profissional Docente: pós Constituição Brasileira de 1988.....	31
2.1 Principais Políticas para a Formação e Exercício Profissional do Professorado Brasileiro.....	32
2.1.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN- Lei nº 9.394/1996): a formação de profissionais da educação.....	33
2.1.2 Do FUNDEF ao FUNDEB: a valorização dos profissionais da educação.....	38
2.1.3 Plano Nacional de Educação (PNE): metas para a formação e valorização docente (decênio 2014-2024)	41
2.1.4 Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica: o Decreto nº 8.752/2016.....	51
2.1.5 Piso Salarial de Carreira Docente: a Lei nº 11.738/2008.....	56
2.2 Conceitos, Contextos e Pretextos formativos para o Desenvolvimento Profissional do Professorado Brasileiro.....	62
2.2.1 Desenvolvimento Profissional do Professorado Brasileiro: parceria dirigida, colaborativa e oficial.....	63
2.2.2 Exemplo de Parceria Oficial: legitimação da atuação das Organizações da Sociedade Civil sem fins lucrativos.....	67
2.2.3 Atuação do Instituto Qualidade no Ensino: convênio de cooperação técnico-educacional no Sistema Municipal de Ensino do Recife.....	73
2.2.4 Programa Formativo Qualiescola II/Ciências: estrutura operacional.....	82
2.3 Formação Continuada Docente e Ensino de Ciências no Sistema Municipal de Ensino do Recife: concepções, tendências e práticas.....	93
2.3.1 Política de Ensino do Recife (2002 a 2015): concepção política e educativa na formação continuada docente.....	95
2.3.2 Ensino de Ciências no Sistema Educacional Recifense: organização curricular.....	106
2.4 A Introdução do Pensamento Complexo e da Dialogicidade na Formação Docente.....	118
2.4.1 O Pensamento Complexo segundo Morin: uma nova forma de pensar e fazer a formação docente.....	120
2.4.2 O Desenvolvimento do Pensamento Complexo na Formação Docente sob a perspectiva de Imbernón	124
2.4.3 A necessidade da Dialogicidade no Processo Formativo Docente segundo Paulo Freire.....	133
2.4.4 A prática da Dialogicidade na Formação Continuada Docente.....	137

CAPÍTULO 3 DESENHO METODOLÓGICO

3.	Natureza e Contexto da Pesquisa	145
3.1	Instrumentos de Coleta de Informações	159
3.2	Metodologia Interativa	163
3.2.1	Aportes Teóricos.....	168
3.2.1.1	Complexidade.....	168
3.2.1.2	Dialogicidade.....	169
3.2.1.3	Visão Sistêmica.....	170
3.2.2	Ferramentas de Coleta de Dados.....	175
3.2.2.1	Círculo Hermenêutico-Dialético: entrevista.....	176
3.2.2.2	Questionários.....	180
3.2.2.3	Análise de Conteúdo: documentos.....	182
3.3	Análise Hermenêutico-Dialético	186

CAPÍTULO 4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.	Resultados e Discussão	188
4.1	Primeira Etapa: estudo exploratório (análise <i>à priori</i>)	189
4.1.1	Análise <i>à priori</i> : sujeitos da pesquisa.....	191
4.1.2	Análise dos Dados.....	195
4.1.2.1	Convênio de Cooperação.....	197
4.1.2.2	Programa Formativo Qualiescola II para o Ensino de Ciências.....	202
4.1.2.3	Prática Pedagógica no Ensino de Ciências.....	216
4.2	Segunda Etapa: estudo <i>à posteriori</i>	225
4.2.1	Categorias de Análise da Pesquisa.....	225
4.2.2	Perfil dos Sujeitos do Estudo.....	228
4.2.3	Análise dos dados.....	234
4.2.3.1	Políticas Públicas de Educação.....	235
4.2.3.2	Formação Continuada dos Professores de Ciências (Programa Qualiescola II)	246
4.2.3.2	Ensino de Ciências.....	275
CONCLUSÃO		290
REFERÊNCIAS		298
ANEXO A: Convênio/Programa Qualiescola II (documento não oficial)		309
ANEXO B: Leis Municipais/ Recife – PE Decreto nº 27.622/2013.....		310
APÊNDICE A: Questionário Professores formadores.....		311
APÊNDICE B: Questionário Professores de Ciências do Sistema Municipal de Educação/Recife.....		312
APÊNDICE C: Termo de Adesão.....		313
APÊNDICE D: Roteiro das Entrevistas (CHD)		314

INTRODUÇÃO

No Brasil, principalmente na década de 1990 assim como em toda América Latina se inicia a materialização de um conjunto de reformas administrativas e econômicas de ajustes e estabilização com fim de mitigar a crise do sistema capitalista. É nesse período que observamos os reflexos da concretização das reformas liberalizantes que preconizavam o estabelecimento de uma nova relação entre o Estado e a sociedade, de modo que o Estado assumisse o papel de regulador e subsidiário na consecução dos serviços públicos.

Para sanar a suposta crise do sistema capitalista, as corporações e as agências financeiras internacionais (Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC), Banco Internacional de Desenvolvimento (Bird) ou Banco Mundial) recomendavam modificações na estrutura econômica, administrativa e política dos países capitalistas. A intenção consistia em reconfigurar o sistema capitalista, incentivando reformas que promovessem o rompimento definitivo com o modelo em que o Primeiro Setor (atuação pública, Estado, Entes Federativos, Administração Pública Indireta), predominantemente, deve ofertar os serviços de interesse público.

Na tentativa de reverter tal modelo, as reformas abarcavam, principalmente, mudanças nos processos de regulação social, reformulação da função administrativa do Estado (redução do papel), redefinição da relação entre público e privado, além de regulamentar a participação do Terceiro Setor na organização e reestruturação das atividades públicas.

Mas na década 1980, a Constituição Federal Brasileira /88 (CFB/88) já previa e regulamentava a integração entre o Primeiro e o Segundo setor (iniciativa privada), sugerindo a diminuição da atuação do Estado perante a sociedade e estimulando a participação da sociedade organizada na oferta das atividades públicas. Por exemplo, no final da década de 1980, através da Emenda constitucional nº 19, de junho de 1998, destaque para o Art. 24 que disciplina os consórcios públicos e os convênios de cooperação, alterando a redação do Art. 241/CFB-88.

Dentro desse contexto, após a CFB/88, o governo brasileiro vem criando uma série de aparatos legais (pareceres, resoluções e portarias) no sentido de incentivar e estimular a participação da sociedade civil e das empresas privadas na realização

conjunta dos serviços públicos. Mas, mudanças nesse sentido ganharam contorno substancial no Brasil especificamente em meados de 2000. Nesse período, dentre as estratégias criadas para redefinir o papel do Estado, destacamos o fortalecimento das parcerias entre o setor público e a iniciativa privada via mediação da Organização da Sociedade Civil.

No rol de leis, decretos e portarias com tal propósito, podemos citar: o convênio de cooperação sob a Lei nº 11.107/2005 (normas gerais de contratação de consórcios públicos), o Decreto nº 6.170/2007 e a Portaria Interministerial Nº 507, de 24 de novembro de 2011 e a Parceria Público-Privada (PPP) sob a Lei nº 13.019/14,3 (alterada pela Lei nº 13.104/2015). Modalidades que regulamentam a participação do Terceiro Setor na organização e reestruturação das atividades públicas sob investimento público e privado.

Tais estratégias surgem como forma de sanar a aparente ineficiência da função administrativa do Estado e suscitam a incorporação do modelo de eficiência apresentado pelas empresas privadas. Os acordos de cooperação supracitados se configuram como alternativa para melhorar a qualidade dos serviços prestados à sociedade, podendo ser através da “privatização” parcial dos serviços públicos (concessões patrocinadas e concessões administrativas) ou através da realização do trabalho conjunto (convênios de cooperação, termos de parceria, contrato de gestão, dentre outros formatos), mas com repasse de recursos financeiros.

O trabalho conjunto implica no afastamento do Estado quanto à oferta direta dos serviços de interesse público, mas mantém seu foco no financiamento aos provedores, ou seja, afirma-se como “Estado gerencial e também como Estado do investimento social” (DORNELAS; MARTINS, 2013). Quanto ao papel do poder público ficam evidentes duas tendências:

O Estado se retira da execução, mas permanece como financiador e avaliador das políticas sociais, estas agora ofertadas por distintos agentes privados, configurado o que tem sido identificado como a propriedade público não-estatal; pela outra, ainda que a atividade ou serviços permaneçam sob a propriedade do Estado passam a ser geridos pela lógica de mercado (quase-mercado). (ADRIÃO; PERONI, 2009).

Quanto ao setor privado, este passa a assumir as responsabilidades pelas ações, total ou parcial, tradicionalmente atribuídas ou até então exclusivas da administração pública; ou se torna financiador (mantenedores) das ações quando a relação é intermediada por uma Organização da Sociedade Civil (OSC) sem fins lucrativos. Nesse último caso, juridicamente tais entidades de natureza privada sem fins lucrativos, denominadas como Associações, Fundações e Institutos geralmente, são encarregadas de facilitar a interlocução e formalizar a "parceria" como uma Terceira Via entre o Estado e o setor privado, criando novos espaços de intermediação (PERONI, 2010).

Na visão política, as organizações por meio dos acordos difundem a ideia que o progresso e a efetividade das atuações do Estado, perante a coletividade, dependem da capacidade de mobilização e de colaboração social e de seus cidadãos. Em contrapartida, segundo Luz (2011) e Tachizawa (2014), as entidades sem fins lucrativos ao realizar ações socialmente relevantes, como por exemplo, no âmbito da assessoria, educação, programas de capacitação, assistência social, saúde, cultura, com apoio da iniciativa privada também ajudam a dar maior legitimidade ao empresariado.

O propósito é difundir a cultura empresarial como modelo de eficiência, transformando a sociedade civil em Terceiro Setor, na busca pelo desenvolvimento de capital social e capital humano. Segundo Tachizawa (2014), o Terceiro Setor surge como um mercado social formado pelas Organizações da Sociedade Civil e congêneres com o objetivo de ocupar os espaços não preenchidos pelo Estado (Primeiro Setor) e pela atuação do setor privado (Segundo Setor). Portanto, a intermediação de Fundações, Institutos e Associações, denominado por Peroni (2009) de Terceira Via, teria o objetivo de criar soluções imediatas para as questões sociais.

Para isso, o Estado cria condições materiais e legais para atrair os mais diversos atores sociais com os mais diversos interesses, dos mais diversos setores da sociedade para que discutam coletivamente a definição de estratégias políticas para satisfação do interesse público, além de oferecer às empresas privadas e às instituições e entidades que figuraram entre as participantes do Terceiro Setor a imunidade tributária, entre outros benefícios. Teoricamente, a intenção consiste em ampliar o acesso e melhorar a qualidade dos serviços públicos ofertados, através de

alterações legais, novos marcos no financiamento, qualificação da gestão e do compromisso social de expressiva parcela da sociedade.

De acordo com Tachizawa (2014), dentre as várias áreas sociais, a educação vem sendo a principal área social de atuação das OSC. Nesse domínio, vem desenvolvendo predominantemente ações de: consultoria, assessoria e capacitação, destacando-se na comercialização de bens e serviços. Em consonância com as leis brasileiras, os novos atores sociais representados pelas entidades não lucrativas da sociedade civil poderão atuar, nesse e outros contextos, em regime de mútua cooperação com a administração pública, envolvendo ou não a transferência de recursos financeiros.

Justificando o interesse das Organizações da Sociedade Civil, sem fins lucrativos, pela educação, por exemplo, sob o pretexto de receber suporte financeiro, a aliança estabelecida entre o público e o privado tem se tornado uma alternativa viável para os estados e municípios brasileiros assegurar a educação para todos como direito básico. Essa aliança vem acontecendo, geralmente, através do estabelecimento de convênios com Organizações da Sociedade Civil, sem fins lucrativos, como forma de realizar os processos educacionais “conjuntamente”. Esse tipo de acordo evita processos mais burocráticos, como por exemplo, licitação.

Dentro dessa perspectiva, baseado nos argumentos que pretendem melhorar a qualidade do ensino nos sistemas educacionais, muitos governantes brasileiros vêm adquirindo no mercado educacional programas de formação continuada docente como forma de cumprir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) n.9.394/1996 que prevê a formação continuada de professores da Educação Básica. Acreditamos que foi alicerçada no referido pretexto (argumento) que a Prefeitura do Recife firmou o convênio técnico-educacional com o Instituto Qualidade no Ensino (IQE) e implementou o Programa Qualiescola II no Sistema Municipal de Ensino do Recife (SMER), em 2011.

Além do Instituto Qualidade no Ensino (IQE) no rol de entidades brasileiras que tem se destacado no desenvolvimento de ações educativas em estados e municípios brasileiros sob o incentivo financeiro do Segundo Setor, propondo soluções educacionais para tornar a educação eficiente, podemos citar: Instituto Chapada de

Educação e Pesquisas, Fundação Vale, Instituto Ayrton Senna, Instituto Alfa e Beto, realizado atividades de fins públicos, sem serem integrantes do governo.

Tais entidades tomam como causa principal a construção de um ensino de qualidade via qualificação docente. O convênio, na concepção de Moreto (2006), em alguns casos, vem se tornando uma alternativa para aproximar as diferentes instituições interessadas nos (as) professores (as). Para Freitas (2012), nesse contexto, os acordos são considerados pelos administradores públicos como uma prática contemporânea e um meio inovador para a obtenção de financiamento da educação e para resolver problemas dos sistemas de ensino.

É nesse cenário que propusemos a presente tese intitulada *“Formação Continuada em serviço dos professores de Ciências do Sistema Municipal de Ensino do Recife- Pernambuco: complexidade e ambiguidades do Programa Qualiescola II”*. Como diz Sobrinho (2005), “não é um texto de certezas e seguranças”, mas os textos procuram esboçar as nuances e interfaces do convênio de cooperação técnico-educacional estabelecido entre a Prefeitura do Recife, Instituto Qualidade no Ensino e empresas privadas para consecução conjunta da formação continuada em serviço do professorado do SMER, uma vertente da educação que vem se tornando uma das principais atividades desenvolvidas pelas Organizações da Sociedade Civil no Brasil.

Nessa linha de raciocínio, a Tese objetivou analisar as possíveis contribuições do Programa Qualiescola II para a formação continuada do professorado de Ciências que atuaram no Sistema Municipal de Ensino do Recife – Pernambuco (PE), no período de 2011 a 2014. Portanto, trata de um estudo descritivo e interpretativo da participação do Terceiro Setor no Sistema Municipal de Ensino do Recife- PE, na organização e estruturação da formação continuada docente.

Trata de um estudo, de natureza qualitativa fenomenológica, com foco centrado nas experiências vividas pelos professores formadores de Ciências e pelos professores de Ciências (indivíduos) que atuaram no SMER de 2011 a 2014 (recorte temporal), período de desenvolvimento do Programa Qualiescola II/IQE (fenômeno). A Tese põe em relevo as percepções desses sujeitos e, sobretudo, salienta o significado que o mencionado modelo formativo teve e tem para as pessoas envolvidas no processo.

Sendo assim, os capítulos dessa publicação acadêmica foram organizados a partir de artigos científicos, dissertações, teses, livros, análise de documentos públicos obtidos em sites oficiais e análise de documentos físicos fornecidos (leis, decretos, portaria, material formativos, etc), observações livres e dirigidas, roteiros, sínteses, resenhas, notícias da época (recorte temporal), entrevistas e questionários, dentre outras fontes. Todos esses materiais foram reunidos e organizados e serviram como base para constituição dessa Tese de doutorado.

Os capítulos foram pensados para fazer o leitor compreender a concepção de formação continuada em serviço, as estratégias teóricas, metodológicas e pedagógicas utilizadas pelo Programa Formativo em comento, bem como suas implicações para a prática do professorado de Ciências do Recife quanto à superação da complexidade e ambiguidades intrínsecas à formação profissional docente. Desse modo:

O Capítulo 1, *Caracterização do Objeto de Estudo*, esboça a problemática e justifica o que nos motivou realizar a pesquisa, traz o objetivo geral e os objetivos específicos assim como a relevância do nosso objeto de estudo. Quanto ao porquê de estudar especificamente o Programa Qualiescola II/Ciências: podemos dizer que está relacionado ao fato da autora dessa tese ter experiência como tutora na formação continuada dos educadores da Educação Básica do Cabo de Santo Agostinho - PE e atuar no Sistema Municipal de Ensino do Recife como professora de Ciências.

Com base nessas experiências, achamos pertinente refletir a respeito do convênio de cooperação entre a administração pública e a iniciativa privada via OSC no desenvolvimento de projetos e programas educacionais, assim como achamos de extrema relevância entender a relação estabelecida entre os membros do convênio no compartilhamento de problemas, experiências e objetivos comuns relacionados à formação docente em serviço.

No Capítulo 2, denominado *Fundamentação Teórica*, são discutidos o Cenário Geral da Formação e Exercício profissional Docente, pós Constituição Brasileira de 1988. Para melhor compreensão desse cenário, optamos por abordar a referida temática em quatro partes que de certa forma estão em conexão: a primeira parte trata das principais políticas para a formação e exercício profissional do professorado brasileiro. Dentre elas destacamos, em linhas gerais, as políticas que preconizam a

formação e valorização docente, nesse contexto: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN- Lei nº 9.394/1996), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Plano Nacional de Educação (PNE decênio 2014-2024), o Decreto nº 8.752/2016 que trata da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica e a Lei nº 11.738/2008 que versa sobre o Piso salarial de carreira docente.

A segunda parte apresenta os Conceitos, contextos e pretextos formativos para o desenvolvimento profissional do professorado brasileiro, dando ênfase principalmente à parceria oficial como uma das estratégias para legitimação das Organizações da Sociedade Civil sem fins lucrativos na consecução da formação continuada docente, através do convênio de cooperação. Para exemplificar esse tipo de acordo, descrevemos a atuação do Instituto Qualidade do Ensino no Sistema Municipal de Ensino do Recife, destacando a estrutura operacional do Programa Formativo Qualiescola II/Ciências.

Na terceira parte da Fundamentação Teórica, decidimos abordar as concepções, tendências e práticas estabelecidas na formação continuada docente e Ensino de Ciências no SMER. Para isso, esmiuçamos a política de ensino (2002 a 2015) e a organização curricular para o Ensino de Ciências no Sistema Educacional Recifense. Por fim, na quarta parte discutimos a possibilidade da introdução do pensamento complexo e da dialogicidade na formação docente sob a perspectiva de Imbernón e de Paulo Freire, respectivamente.

No Capítulo 3, designado *Desenho Metodológico*, são apresentados os métodos e técnicas utilizadas para coletar os dados da pesquisa, bem como os aportes teóricos que sustentam o caminho metodológico adotado. Sendo assim, utilizamos um desenho metodológico de natureza qualitativa, a Metodologia Interativa. O estudo está baseado em dados obtidos através de questionários, entrevistas e documentos produzidos no contexto do Programa Qualiescola II/Ciências. Dois grupos de informantes participaram da pesquisa: na primeira fase, os professores formadores do Programa; e na segunda fase, os professores de Ciências que atuaram no SMER durante o referido processo formativo.

No Capítulo 4, denominado *Análise dos Resultados*, trazemos um Estudo Exploratório (análise *à priori*) e, a seguir, um Estudo *à posteriori*, ou seja, está subdividido em duas partes. Na primeira parte do capítulo, apresentamos a análise *à priori*, nela esboçamos os seguintes temas: Convênio de Cooperação, Programa Formativo Qualiescola II para o Ensino de Ciências e Prática Pedagógica no Ensino de Ciências. Em seguida, na segunda parte, expusemos os resultados e discussões da análise *à posteriori* que aborda: as Políticas Públicas de Educação Formação Continuada de Professores de Ciências (Programa Qualiescola II) e Ensino de Ciências.

Os estudos foram obtidos a partir dos dados fornecidos pelos sujeitos informantes da pesquisa. Esses dados foram tratados tomando como bases teóricas a complexidade segundo Morin (2005) e a dialogicidade segundo Freire (2005) como determinado na Metodologia Interativa. Mas outros referenciais teóricos também foram utilizados na análise dos dados, dentre eles: Peroni (2009/2010), Adrião (2009/2010/2013); Imbernón (2009/2010), Gil-Pérez (2001), Carvalho (2011) e Delizoicov (2007), Pernambuco (2007) e Angotti (2007).

A conclusão finaliza a Tese, mas não fecha a discussão, pois acreditamos que o debate em torno da formação continuada em serviço do professorado sob a perspectiva dos Programas formativos instituídos pelas Organizações da Sociedade Civil (Institutos, Fundações, Associações) requer continuidade, considerando que neste cenário ambíguo, paradoxal e contraditório há vertentes não exploradas com profundidade pela comunidade científica. Portanto, a conclusão suscita que a continuidade da discussão está associada ao fato de que a atuação das Organizações da Sociedade Civil tem ocasionado implicações políticas e epistemológicas no processo de profissionalização docente, além de implicações na constituição da identidade profissional do professor, temáticas que ao nosso vê ainda são incógnitas.

Capítulo 1

CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

1. Problematização e Justificativa

O Programa Qualiescola II/Ciências é uma ramificação do programa de formação continuada em serviço estruturado pelo Instituto Qualidade no Ensino (IQE) com o propósito de qualificar os professores da Educação Básica que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) nas seguintes áreas do conhecimento escolar: História, Geografia, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências.

Este Instituto, no seu site oficial (2017), autodenomina-se como uma entidade filantrópica, sem fins econômicos, ou seja, uma associação civil de caráter educacional e de assistência mantida com o apoio de empresas privadas e parcerias com governos. O IQE toma como missão: promover e desenvolver projetos educacionais que têm por objetivo a inclusão social através da melhoria da qualidade do ensino público básico (PORTAL DO IQE, 2017).

Segundo o portal do IQE (2017), o Qualiescola II trata de um “modelo” de formação continuada operando por meio de ações de intervenção na prática escolar através da qualificação, acompanhamento e avaliação, com fins de melhorar a qualidade do ensino e a aprendizagem dos estudantes das escolas públicas brasileiras. A proposta de formação consiste na “capacitação” do corpo docente a partir de sequências de atividades advindas de um caderno produzido no âmbito do IQE, o caderno de Conceito e Ação.

Esse modelo formativo, o Programa Qualiescola II, foi implementado no Sistema Municipal de Ensino do Recife – Pernambuco (SMER - PE) em 2011, através de um convênio¹ de cooperação técnico-educacional. Tal convênio celebrado no município do Recife refere-se a um acordo em regime de mútua cooperação com transferência de recursos financeiros que teve como participe um órgão da

¹A expressão convênio após a Lei nº 13.019/14 é substituída por termos de fomento ou de colaboração, únicos instrumentos de parceria aplicáveis às Organizações da sociedade civil, não deixando de existir os termos de parceria e os contratos de gestão (celebrados, respectivamente, com entidades tituladas como OSCIP ou OS).Art. 84-A. A partir da vigência desta Lei, somente serão celebrados convênios nas hipóteses do parágrafo único do art. 84.

administração pública municipal (primeiro setor), empresas privadas (segundo setor) e uma organização da sociedade civil sem fins econômicos (terceiro setor) na consecução de atividade de interesse recíproco, conforme recomendado no Decreto nº 6.170 de 25 de julho de 2007². Dentre as empresas privadas envolvidas nesse convênio, destacamos: Gerdau S/A, Phillips do Brasil, Walmart Brasil, Celpe grupo neoenergia. Um convênio de cooperação com duração de três anos ininterruptos (2011 a 2014) para a consecução da formação continuada em serviço dos professores e professoras lotados nas instituições escolares do referido sistema de ensino.

Esse convênio não se refere à parceria no regime jurídico da Parceria Público-Privada (PPP) preconizada pela Lei nº 13.019/14, (alterada pela Lei nº 13.104/2015) e a Lei nº 11.079/2004, pois os recursos decorrentes do convênio são provenientes da transferência de recursos financeiros do órgão público municipal e da iniciativa privada. Entretanto, tais alianças se configuram como uma estratégia política para incentivar a participação do terceiro setor na prestação de serviços públicos sob o incentivo financeiro das empresas privadas, tomando como base os estudos de Peroni (2010), o convênio, assim como PPP é o reflexo do contexto atual de mudanças nas configurações fronteiriças entre o público e o privado.

Segundo Peroni (2010), trata de um movimento que se constitui como uma proposta estabelecida pela teoria da Terceira Via atual, social democracia, na tentativa de transcender a velha ideologia neoliberal de privatização (mercado). Em síntese, uma alternativa do capital para superar a crise do Estado, redefinindo o seu papel na execução das políticas sociais. De acordo com a autora, nesse redesenho político-social de mudanças nas relações entre o público e o privado, uma nova configuração político-administrativa tem emergido no formato de acordos e alianças (parcerias), redefinindo o papel do Estado na consecução das atividades públicas.

Para Peroni (2010), a teoria da Terceira Via se contrapõe à privatização dos órgãos públicos e parte da certeza da crise do Estado devido sua ingerência e gastos exorbitantes com as políticas sociais. Essa proposta é sustentada segundo os pilares da democracia, incentivo à participação social e à descentralização do poder, embora a referida autora também afirme que haja centralização do poder e do capital.

²Dispõe sobre as normas relativas às transferências de recursos da União mediante convênios e contratos de repasse, e dá outras providências.

A autora ressalta, em seus estudos, que a teoria emerge como alternativa para reverter a crise do Estado, portanto, propõe a redução do papel do Estado e incentiva a participação do Terceiro Setor como alternativas fundamentais para a efetivação das políticas sociais e, conseqüentemente, reversão da péssima atuação do Estado, nesse caso, o terceiro Setor funcionaria como uma terceira via entre público e privado.

Nessas circunstâncias, de acordo a autora, o Estado vem atuando de três formas: ausência do Estado na execução, mas permanência com parte do financiamento; permanência com a propriedade estatal, porém passa a ter a lógica de mercado na gestão; e, ainda, realiza “parcerias” com organizações do Terceiro Setor. Nas três formas de atuação verificada pela autora, o Estado deixa de ser o principal executor das atividades socialmente relevantes e torna-se o Estado gerencial, regulador e subsidiário.

Num âmbito micro, podemos citar como exemplo dessa relação: o convênio que determinou a implementação do Programa Qualiescola II no SMER, a Prefeitura do Recife assumiu o papel de administrador gerencial/regulador do acordo firmado e coparticipante financeiro (subsidiário); a Gerdau S/A, Phillips do Brasil, o Walmart Brasil, a Celpe grupo neoenergia, dentre outras empresas privadas mantenedoras e financiadoras; e, o Instituto, que se apresenta como uma instituição filantrópica desejando a qualidade da educação, o executor da atividade de interesse público, nesse caso, na área educativa no âmbito do desenvolvimento do processo formativo.

No contexto político brasileiro, as ações de PPP e convênios vêm ganhando simpatia e adesão entre governos estaduais e municipais. As Organizações da Sociedade Civil (OSC) vêm assumindo o papel de Terceira Via na consecução de atividades socialmente relevantes até então consideradas de responsabilidade exclusiva da administração pública. Tais organizações têm atuado predominantemente no campo educacional como afirma T em especial na formação continuada docente em serviço. No Brasil, com este propósito, além do IQE podemos citar outras OSC de caráter educacional reconhecidas nacionalmente: o Instituto Ayrton Senna, com o Se Liga e Acelera Brasil e o Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, com o programa Via Escola.

Coincidentemente o crescente interesse dos governos pelos convênios na área da educação pode estar relacionado com o arsenal de estratégias previstas nos

relatórios do Banco Mundial, intitulado “Estratégia para o setor educacional”. O documento incentiva a ideia de trazer atores privados para a administração da educação (ROBERTSON, 2012). Para Robertson (2012), as parcerias têm sido o perfeito guarda-chuva, pois, o Estado garante um estimulante ambiente de políticas e, mais importante, financiamento.

No Brasil, as estratégias definidas pelos relatórios do Banco Mundial para a educação materializam-se num novo formato: a educação financiada pelo público e fornecida pelo privado, ou seja, a natureza da propriedade é redefinida, deixa de ser estatal e passa a se constituir como uma instituição privada de direito público (ADRIÃO & PERONI, 2009). Por exemplo, os acordos intermediados por Organizações da Sociedade civil de direito privado ou instituições privadas, sem fins lucrativos, retratam a natureza pública não estatal, pois as prefeituras junto com as empresas privadas mantenedoras arcam financeiramente, comprando os serviços de consultoria e tutoria dessas organizações.

Portanto, nosso objeto de pesquisa, o Programa Qualiescola II/Ciências estruturado pelo IQE, encontra-se imbricado no universo dos convênios de cooperação no campo da educação via OSC, não exatamente nos moldes jurídico na Lei da Parceria Público-Privada nº 13.019/14, (alterada pela Lei nº 13.104/2015). Todavia, podemos assegurar que o Programa Qualiescola II/Ciências é parte constituinte do movimento que caracteriza a descentralização das responsabilidades (redefinição do papel do Estado) na execução das políticas sociais bem como fruto das inúmeras estratégias políticas para estimular a participação empresarial.

Diante do exposto, optamos por analisar o Programa Qualiescola II no contexto da formação continuada e da prática docente dos professores que lecionam a disciplina de Ciências. Portanto, o nosso objeto de estudo atende às especificidades e exigências do Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências e Matemática (PPGEC) oferecido pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), pois a pesquisa considera a perspectiva dos docentes que são formados para o exercício da prática, segundo o embasamento teórico, didático e metodológico estabelecido pelo referido Programa e aplicados no sentido de fortalecer a profissionalização do educador. Sendo assim, enquadra-se na linha de pesquisa: Formação de professores.

Considerando os pressupostos, levantamos como problematização ou questão de partida:

- Quais as possíveis contribuições do Programa Qualiescola II/Ciências para a formação continuada enquanto organização do trabalho dos professores de Ciências que atuaram no Sistema Municipal de Ensino do Recife - Pernambuco no período de 2011 a 2014?

Na busca de algumas respostas para esse questionamento, levantamos três questões subsidiárias:

✓ Qual concepção de formação continuada fundamenta o Programa Qualiescola II durante o processo formativo dos professores de Ciências do Sistema Municipal de Ensino do Recife – Pernambuco?

✓ Que estratégias teóricas, metodológicas e pedagógicas são utilizadas pelo Programa Formativo Qualiescola II/Ciências para a organização do Ensino de Ciências nos anos finais da Educação Fundamental no Sistema Municipal de Ensino do Recife – Pernambuco?

✓ Existe alguma relação do processo Formativo Qualiescola II/Ciências quanto à superação da complexidade e ambiguidades intrínsecas ao desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado de Ciências do Recife?

A partir dessas inquietações, levantamos como pressuposto: “O Programa Formativo Qualiescola II para o professorado de Ciências, instituído e implementado pelo Instituto Qualidade no Ensino no Sistema Municipal de Ensino do Recife - Pernambuco, no período de 2011 a 2014, acentua a complexidade e as ambiguidades inerentes ao desenvolvimento pessoal, profissional e institucional desses professores”.

Para dar clareza quanto à delimitação do nosso objeto de estudo e entendê-lo no contexto social e histórico da qual fez parte, bem como na tentativa de encontrar possíveis respostas aos questionamentos formulados, delimitamos os principais objetivos:

1.1 Objetivo Geral

- Analisar as possíveis contribuições do Programa Qualiescola II, implementado pelo Instituto Qualidade no Ensino, para a formação continuada do professorado de Ciências que atuaram no Sistema Municipal de Ensino do Recife - Pernambuco, no período de 2011 a 2014.

1.1.1 Objetivos Específicos

- ✓ Analisar a concepção de formação continuada que fundamenta o Programa Qualiescola II/Ciências.

- ✓ Descrever as estratégias teóricas, metodológicas e pedagógicas utilizadas pelo Programa Qualiescola II para o Ensino de Ciências nos anos finais da Educação Fundamental.

- ✓ Identificar as implicações do processo Formativo Qualiescola II para a prática do professorado de Ciências do Recife, quanto à superação da complexidade e ambiguidades intrínsecas à sua formação profissional.

1.2 Relevância do Objeto de Estudo

Segundo Robertson e Verger (2012), a temática parceria entre o público e o privado tem sido bastante debatida no meio acadêmico na última década (2000), geralmente, as discussões e estudos giram em torno do significado, propósito, status e resultados desse movimento político.

Em nossa opinião, o interesse pelo estudo vem dando consistências às discussões e possibilitando que as novas configurações de “parcerias” sejam compreendidas como um objeto passível de ser analisado na sua completude, visto que ao ganhar visibilidade e notoriedade acadêmica deixa de ser compreendido apenas como um atrativo ideológico imbuído de opiniões evanescentes experienciado por determinado grupo tomado por um discurso tendencioso com o propósito ínfimo, e se transforma em um fenômeno passível de ser estudado.

Mas, a nosso ver, à medida que os estudos se tornam mais consistentes e as publicações científicas vão se materializando no meio acadêmico, observamos que o fenômeno de “parceria” entre o público e o privado não se configura como pontual e evanescente. Outro ponto a considerar, não possui caráter de objeto sociomediático porque representa um dos “modelos contemporâneos de desenvolvimento” (MORAES, 2014) instituído pela Teoria da Terceira Via na busca pela reestruturação do capitalismo como afirma Peroni (2010). E, mesmo se configurando como ambíguo e paradoxal, seus princípios estão baseados e consolidados no racionalismo, no empirismo, no pragmatismo, imbuído de uma mentalidade manipuladora da era industrial, indo muito além de um mero discurso ideológico.

Nesse caso, deixa de ser um objeto sociomediático porque transcende o senso comum, o discurso vazio impregnado de uma ideologia fugaz. O movimento instituído como uma nova relação fronteira seja concebida através de contrato, convênio seja através da concessão, configura-se como uma política que institucionaliza e interfere a organização das instituições. Sua materialização gera novas normas e formas de convivência, redefine a função do Estado na promoção dos direitos fundamentais dos cidadãos, além de estabelecer a coparticipação dos particulares na responsabilidade social. Sua existência presume a aproximação do Estado com a sociedade civil, marca a passagem da Administração pública imperativa para a Administração Pública consensual, o fomento estatal às atividades privadas de caráter social (OLIVEIRA, 2015).

Em suma, o fenômeno é um objeto susceptível à análise, passível de críticas e poderá sofrer as consequências (negativas ou positivas) de seus próprios atos. O tema carrega consigo uma série de propósitos e características implícitas, portanto, não podemos nos deter apenas numa única perspectiva, por exemplo, o regime jurídico (Legislação). Sob nosso ponto de vista, a adesão dos governos por convênios de cooperação na educação, principalmente no campo da formação continuada do professorado dos sistemas e redes de ensino brasileiro sob a justificativa de promover a equidade e a qualidade da educação, é uma vertente que precisa ser cuidadosamente analisada.

Entendemos que essa relação repercute diretamente no trabalho e na profissionalização do professorado no Brasil, por consequência, interfere na

organização e nos princípios democráticos das instituições escolares, como suscitado por Peroni (2010) e Freitas (2012). Embora, possua um caráter ambíguo e paradoxal, contraditório, pressupõe que as implicações não são transitórias, que o fenômeno político não é passageiro, de curta duração, aspectos que lhe tira a característica de objeto sociomediático.

Por outro lado, ao ganhar notoriedade no meio acadêmico, abre-se a possibilidade de alcançar maior visibilidade e despertar em outros pesquisadores o interesse por temáticas correlatas e por vertentes do fenômeno que ainda não foram exploradas com profundidade pela comunidade científica.

Por isso, para muitos pesquisadores como: Foerste (2005); Adrião (2009/2010/2013); Peroni (2009/2010); Ludke (2003); Dornelas & Martins (2013); Freitas (2012); Hipolyto (2015), dentre outros, há uma certa necessidade de o tema ganhar notoriedade acadêmica. Para esses pesquisadores a relação entre o poder público e o setor privado, via Organizações da Sociedade Civil, tem ocasionado implicações políticas (reformas educacionais) e epistemológicas no processo de profissionalização do magistério (formação inicial e continuada docente), além de implicações no planejamento, implementação, desenvolvimento e avaliação sistemática de projetos integrados entre diferentes instituições e sujeitos sociais, e, na constituição da identidade profissional do professor, temáticas tidas como incógnitas.

Dessa forma, o debate, o estudo e as publicações acadêmicas com esses focos precisam ser trazidos à luz em várias dimensões (político, social, jurídico, econômico, educacional), pois permitirá compreender a relação entre o público e o privado e suas consequências na sua completude, pelo fato dessas dimensões estarem ligadas entre si e juntas formam um todo. E, mesmo que o processo seja analisado enquanto produção política e ideológica de uma dada época, a serviço de um projeto social e econômico específico, bem como, as consequências da influência provenientes das relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos sociais, ajudará a entender o movimento não só na constituição e reestruturação da sociedade capitalista, mas, contribuirá, também, para compreender suas repercussões e as implicações na sociedade como um todo.

Não podemos ignorar que esse modelo de desenvolvimento vem sendo estudado e discutido veementemente no Brasil em meados de 1990, por exemplo, por

Peroni desde 1999 e Adrião desde 2001. Mas, por vir ganhando contorno e defensores, principalmente, a partir da década de 2000, não podemos negar que seus efeitos seja eles positivos ou negativos, estão começando a emergir, trazendo à tona complexidade e ambiguidades que tornam o tema relevante, além de evidenciar aspectos que requerem estudo científico detalhado.

Sendo assim, consideramos relevante analisar as possíveis contribuições do convênio técnico-educacional para a formação continuada docente do professorado de Ciências que atuaram no Sistema Municipal de Ensino do Recife - Pernambuco, no período de 2011 a 2014, uma vez que de acordo com Tachizawa (2014), a principal área de atuação das Organizações da Sociedade Civil (Fundações, Institutos) é a educação, pois reconhecemos que o fenômeno possui a propriedade de levar os sujeitos envolvidos no processo a se comportar, sentir ou pensar de acordo com convenções estabelecidas pelos sujeitos envolvidos, além de influenciar a dinâmica das instituições.

Para dar continuidade às explicações, discorreremos nas próximas seções as peculiaridades que envolvem o fenômeno, dando a possibilidade de o leitor compreender a dinâmica da relação entre o público e o privado na prestação dos serviços de interesse público via OSC, tomando como objeto de estudo o Programa Qualiescola II/Ciências.

Portanto, por se tratar de um programa de formação para professores, estruturado no domínio de uma OSC, no segundo capítulo, a seguir, denominado “Fundamentação Teórica”, descreveremos em linhas gerais no texto:

Na primeira parte: as principais políticas educacionais brasileiras que influenciaram significativamente a formação docente, pós Constituição de 1988. Na segunda parte: os conceitos, contextos e pretextos que envolvem as parcerias no âmbito da formação do professorado brasileiro; o convênio de cooperação técnico-educacional mencionado, a estrutura operacional do Programa estudado, as concepções políticas e educativas da formação continuada docente no SMER e a organização curricular estabelecida para o Ensino de Ciências neste contexto; E, por fim, na terceira parte do texto: apresentamos a possibilidade de introduzir o pensamento complexo e da dialogicidade formação docente, sob a perspectiva de Imbernón (2009/2010) e Freire (2005), respectivamente.

Capítulo 2

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2. Cenário Geral da Formação e Exercício Profissional Docente: pós Constituição Brasileira de 1988

A promulgação da Constituição Federal Brasileira (CFB/88) trouxe significativas mudanças para a profissão docente, tais transformações enaltecem mecanismos de valorização dos profissionais do magistério (planos de carreira) e remuneração (piso salarial). Mas, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), os desdobramentos legais nas políticas educacionais voltadas para a formação docente aconteceram de fato em virtude da consolidação das reformas econômicas e administrativas dos governos Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2010), portanto, entre a década de 1990 e início de 2000.

Em outras palavras, é nesse período pós CFB/88 que podemos verificar a materialização de Leis as quais trouxeram novas exigências e alteraram a vida profissional do professorado brasileiro. Leis consideradas deficitárias, mas que continuam sendo reformuladas (alteradas) dando contorno à profissão docente. No entanto, foram sancionadas com o intuito de garantir a valorização dos profissionais do magistério, principalmente, em aspectos até então negligenciadas nos documentos oficiais brasileiro.

Considerando as mudanças substanciais, propomos este capítulo para discorrer sobre as principais políticas pós CFB/88 que mudaram significativamente a formação e o exercício profissional do professorado no Brasil (desenvolvimento profissional). Assim como, influenciaram e influenciam a constituição das políticas de ensino dos sistemas de educação brasileiro.

Desse modo, o capítulo pretende fundamentar nosso objeto de estudo “o Programa Qualiescola II/Ciências”, uma vez que tais políticas justificam, direta ou indiretamente, seu surgimento e estruturação, bem como legítima sua implementação nos sistemas de ensino estadual e municipal brasileiro com fins de qualificar o professorado e melhorar a qualidade da educação pública.

2.1 Principais Políticas para a Formação e Exercício Profissional do Professorado Brasileiro

Entre as políticas educacionais, regulamentadas em meados da década de 1990 e anos 2000, ressaltamos como principal destaque a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) sob o nº 9.394/96 que, além de enaltecer os mecanismos da valorização dos profissionais do magistério e remuneração, incluiu no seu cerne a vertente formação docente preconizando a responsabilidade da esfera pública federal, estadual e municipal na consecução do processo de formação.

Ou seja, segundo Cerqueira et al (2009), em linhas gerais, a responsabilidade pela formação e sistematização do conhecimento, no âmbito educacional, passou a ser subordinado às delimitações do poder público, conforme prevê a constituição nacional. Aspectos até então negligenciados nos documentos oficiais que a antecede como, por exemplo, as Diretrizes e Bases nº 4.024/61 modificadas por emendas e artigos, sendo reformuladas posteriormente pelas leis 5.540/68, 5.692/71.

A partir daí, os sistemas e políticas educacionais brasileiras voltadas para valorização, remuneração, formação e profissionalização docente passaram a seguir as orientações da Constituição/88 e da LDBN/96. Nesse contexto de mudanças, podemos citar como principais instrumentos legais: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF - 1998 a 2006) regulamentado pela Lei nº 9.424/1996; e, em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), aprovado pela Lei nº 10.172/2001. Ambas centradas na responsabilidade do entes Federados, financiamento, gestão, currículo, avaliação e ampliação dos programas de formação docente.

Nos anos seguintes (2003-2010) as políticas educacionais foram elaboradas sob o viés da gestão democrática e participativa com o intuito de garantir a educação como direito social. Para isso, obedeceram a três diretrizes gerais: democratização do acesso e garantia de permanência; qualidade social da educação; regime de colaboração e democratização da gestão (LIBÂNEO; OLIVEIRA & TOSCHI, 2012). Por exemplo, dentre as políticas que contemplam essas diretrizes podemos citar: o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) lançada no ano de 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (Ideb), como indicador dois conceitos

igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações; a política de financiamento do ensino e valorização docente, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB - 2007-2020).

No campo da profissionalização do magistério e da formação dos professores, são elas: a Plataforma Freire, o Portal do Professor, o Plano Nacional de Professores da Educação Básica (Parfor), a Lei do Piso Salarial da Carreira Docente e as Diretrizes da Carreira Docente, além de reavivar a formação de professores à distância. São políticas educacionais norteadas pelo PDE/2007, mas anunciadas, também, na formulação dos PNE de 2001 e de 2014.

Nesse sentido, passemos a descrever nas seções seguintes as principais reformas educacionais que alteraram substancialmente a vida profissional do professorado brasileiro, bem como, a atuação do Ministério da Educação (MEC) na consecução das políticas de formação continuada docente.

2.1.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN- Lei nº 9.394/1996): a formação de profissionais da educação

Com a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988 (CFB/88), a educação como um direito de todos os cidadãos é pactuada, devendo ao Estado, à família e à sociedade garantir e ofertar, na forma da lei, seguindo o princípio da equidade, gratuidade, liberdade e qualidade (BRASIL, 1998). Alicerçada nesses princípios, a CFB/88 Art. 206 ressalta que o ensino deve ser ministrado a partir do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e regido através da gestão democrática do ensino público (BRASIL, 1988).

Para o ofício do magistério, destacamos o Art. 206, item V e VIII do capítulo 3/ seção I da Educação da CFB/88, que se configura como principal avanço para a profissão, uma vez que nos anos anteriores à promulgação da CFB/88 essa questão encontrava-se bastante desfavorável. Na íntegra, o Art. 206 inciso V e VIII da CFB/88 é categórico quanto a estes pontos: “planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública” (BRASIL, 1988).

Mas, fica claro que o foco da Constituição/88 é a melhoria da condição profissional do professor dos sistemas públicos de ensino, excluindo os interesses e particularidades do professor das instituições privadas, negligenciando as questões de formação docente e a responsabilidade do Estado nesse processo.

A ausência dessa questão na CFB/88, de acordo com Corbucciet *al* (2009, p. 37), está diretamente relacionada com “a preocupação das entidades que defendiam a escola pública em concentrar seus esforços na construção de uma condição profissional respeitável para o professor”. Isto é, ao centrar a profissão do magistério nessa perspectiva, ignoram-se outras partes constitutivas importantíssimas para profissão docente, por exemplo, sua formação, fundamental para alcançar o sucesso nas reformas educativas (IMBERNÓN, 2009) e para a garantia do efetivo ensino.

Conforme Saviani (2010), a ausência de uma política educacional satisfatória e de uma base doutrinária sólida, efluiu na elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assim, como influenciou na Constituição de 1988. Diante disso, Saviani (2010) diz: a primeira lei de diretrizes e bases para a educação brasileira, LDB sob o nº 4.024/1961, converteu-se em instrumento de viabilização da racionalidade distributiva dos recursos educacionais, e, que no regime militar, caracterizou-se como instrumento de introdução da racionalidade tecnocrática na educação.

Conforme autor, frente à nova realidade brasileira, marcada pela racionalidade democrática e social na educação, estabelecida pela abertura política e a redemocratização, pós-ditadura militar, que levou à Constituição Federal de 1988, a nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional é elaborada e aprovada na Câmara em sessão realizada em 17 de dezembro de 1996, posteriormente sancionada pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, no dia 20 de dezembro de 1996, sob o nº 9.394/96, conforme expresso no próprio documento federal (BRASIL, 1996).

A nova LDBN/96 passa a exercer função normativa, especificamente, nos seguintes aspectos: finalidades e organização da educação nacional, os recursos financeiros, a formação e diretrizes para a carreira dos profissionais da educação (BRASIL, 1996). Ficando a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em regime de colaboração, responsáveis pela consecução e viabilização da Lei com o

propósito de ofertar uma educação igualitária e melhor nos diferentes sistemas de ensino público (BRASIL, 1996).

Isto é, nos trâmites da LDBN/96 Art. 8º § 1º, caberá à União: “a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais” (BRASIL, 1996). Por conseguinte, nos termos dessa Lei, segundo o § 2º, os sistemas de ensino terão liberdade de organização de sua política de educação (BRASIL, 1996).

Com relação aos documentos educacionais oficiais, a CFB/88 e a LDBN/96 avançam consideravelmente, principalmente, quando dá à União a incumbência de elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, conforme o Art. 9, item I da LDBN/1996 (BRASIL, 1996). Ao analisarmos da LDBN/96, no ponto “profissionais da educação”, observamos avanços significativos nas seguintes questões: formação docente, responsabilidade do Estado no processo formativo e valorização do magistério, embora tais aspectos sejam citados no documento de forma sucinta numa única seção intitulada “Dos Profissionais da Educação”, esmiunçadas em sete artigos.

A expressão “profissionais da educação” inviabilizou o direcionamento das ações, talvez por esse fator sofresse, posteriormente, alteração pelo Art. 61 da Lei nº 9.394/1996, modificado também pela Lei nº 12.014/2009, pois não especificava quais trabalhadores deveriam ser considerados profissionais da educação. Dessa forma, entendem-se como profissionais da educação escolar básica aqueles em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos como preconiza a Lei:

I – Professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

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;

III – Trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (BRASIL, 2009)

Na nossa concepção, a especificação das categorias de trabalhadores em educação se tornou de suma importância para a definição de políticas de formação

mais específicas, principalmente, com relação ao professorado dos sistemas públicos de ensino, embora, não demonstre clareza sobre as particularizações e necessidades que permeiam a profissão do magistério.

Na seção “Dos Profissionais da Educação” da LDBN/96, foram excluídas as questões referentes ao direito efetivo do desenvolvimento profissional e à promoção da valorização do ofício do magistério. Quanto à profissionalização, a LDBN/96 se refere à formação dos profissionais da educação e recomenda no Art.61, Parágrafo único da Lei nº 12.014/2009, que seja fundamentada nos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. ” (BRASIL, 2009).

Outras duas questões sobre profissionalização também são normatizadas pela LDBN/96, nesses casos, refere-se à formação para atuar na educação básica (níveis de formação) e à responsabilidade dos sistemas de ensino no aperfeiçoamento profissional do professor. Pontos contemplados pela primeira vez na nossa legislação estabelecem:

- Formação docente para atuar na educação básica/Art. 62. (Alterado pela Lei nº 13.415/2017) - formação em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, com formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do Ensino Fundamental, oferecido em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 2017);
- Formação docente inicial/Art. 62. (Lei nº 12.056/2009), respectivamente – A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover: a formação inicial de profissionais de magistério de preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância; sendo sua formação continuada e a capacitação, podendo utilizar recursos e tecnologias de educação a distância (BRASIL, 2009).
- Para a formação continuada dos trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. Parágrafo único/Art.62, deve ser garantida no

local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (BRASIL, 1996)

Não vamos negar que houve uma sutil renovação na concepção de formação, mas lamentavelmente a ênfase ainda está no treinamento do professor, esquecendo que a formação docente é permanente. O desenvolvimento profissional do professorado não se restringe aos fundamentos citados na Lei, não se detém a níveis de formação e não se limita a participação em cursos, pois a constituição da identidade docente é dinâmica, outros fatores também incidem nessa composição. No entanto, conforme Carvalho (1998), a normativa está em consonância com as diretrizes do Banco Mundial, a ênfase está no treinamento do professor, com o que se tem maior controle do processo educacional.

Não podemos negar que a LDBN/96 impactou a profissão docente, tornando-se um importante instrumento de renovação e fortalecimento da profissão. Para Cerqueira et al (2009) a LDB 9.394/96 não cessou os debates em torno da educação. Por isso, temos observado que desde sua publicação, a LDBN/96 sofreu muitas alterações e reconstruções com a intenção de ajustar a lei, mesmo que parcialmente, as novas exigências da profissão.

Entretanto, de acordo com Carvalho (1998), as modificações têm caráter emergencial e podem causar a desvalorização da profissão docente, por exemplo, o Decreto nº 3.276 de 06 de dezembro de 1999, tendo em vista o Art. 61 e o Art. 63 Lei nº 9.394/96 que possibilita a complementação de estudos para portadores de diplomas da educação superior que queiram se dedicar à educação básica com o propósito de atenuar a carência de professores habilitados (BRASIL, 1996). Passa-se a visão que para exercer a função de professor é simples e fácil, basta o desejo e o acréscimo de estudos de natureza pedagógica, porém, segundo Carvalho (1998), esse dispositivo pode causar mal-estar e desânimo no seio do professorado.

Mas, também podemos encontrar importantes elementos que repercutiram na educação e no campo da valorização e formação do professorado, como por exemplo, a criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), Lei nº 9.424/1996, posteriormente

transformado em FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e Valorização do Magistério) sob a Lei nº11.494/2007.

2.1.2 Do FUNDEF ao FUNDEB: a valorização dos profissionais da educação

Pós Constituição/88, um conjunto de prioridades educacionais foram definidas para promover a imediata e efetiva redistribuição dos recursos destinados à educação, uma vez que por força do disposto no Art. 212 da Constituição/88 um percentual da receita resultante de impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios deveriam ser destinados de modo a garantir o que preconiza a CFB/88: equidade de oportunidades de acesso à educação (BRASIL, 1988).

Dentre as leis federais com esse fim, podemos citar: o estabelecimento da Lei do FUNDEF (Lei nº 9.424/1996, Emenda Constitucional nº 14/96) e o FUNDEB sob a Lei nº11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007 (instituído nos termos do Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, com redação dada pela Emenda Constitucional 53/2006).

O FUNDEF foi substituído pelo FUNDEB, mas são fundos de natureza contábil de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal num total de vinte sete fundos) criados com o intuito de assegurar aos governos estaduais e municipais, pela via da redistribuição dos recursos e pelo aporte de verbas federais suplementares, a capacidade financeira para a promoção do atendimento das necessidades do ensino obrigatório que oferecem. Esses recursos financeiros são provenientes de recursos federais e de recursos dos impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios.

A composição financeira do FUNDEF, na época em que vigorou de 1998 a 2006, segundo o manual de orientação elaborado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2004), era proveniente, basicamente, de recursos dos próprios estados e municípios, mas, também, era composto pela receita das seguintes fontes:

A arrecadação parte do Fundo de Participação dos Estados (FPE); Fundo de Participação dos Municípios (FPM); Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS); e Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPIexp). Além desses recursos, entra na composição uma parcela complementar de recursos federais, com o objetivo de assegurar um valor mínimo por aluno/a nos governos estadual e municipais no âmbito do estado onde este valor per capita não for alcançado (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004).

No caso do fundo contábil em vigência, o FUNDEB, a fonte de receita, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, são as seguintes:

Todas as fontes de impostos e de transferências constitucionais supracitadas, sendo acrescido do Imposto sobre Transmissão *Causa Mortis* e doações de quaisquer bens ou direitos (ITCMD); Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA); Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural (cota-parte dos Municípios - ITRm); recursos relativos à desoneração de exportações; arrecadação de imposto que a União eventualmente instituir no exercício de sua competência (cotas-partes dos Estados, Distrito Federal e Municípios); receita da dívida ativa tributária, juros e multas relativas aos impostos acima relacionados. Os recursos federais também integram a composição do FUNDEB, a título de complementação financeira, com o objetivo de assegurar o valor mínimo nacional por aluno/ano a cada estado ou Distrito Federal, em que este limite mínimo não for alcançado com os recursos dos próprios governos. (BRASIL, 2007).

Nas duas situações, os Fundos funcionam como mecanismos de redistribuição dos recursos da educação, foram criados, segundo Fernandes (2006), com a finalidade de promover a redução das acentuadas desigualdades existentes, universalização, manutenção, melhoria qualitativa e equitativa da educação e valorização dos profissionais do magistério em efetivo exercício.

A Lei do FUNDEF preconizava que os recursos fossem empregados para os seguintes fins: remuneração dos profissionais do magistério em exercício no ensino fundamental público e manutenção e desenvolvimento do ensino. O manual de orientações do Ministério da Educação salienta:

O mínimo de 60% destinado anualmente à remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício no ensino fundamental público (professores e os profissionais que exercem atividades de suporte pedagógico). Os 40% restantes do total, direcionado para despesas diversas consideradas como de "manutenção e desenvolvimento do ensino", na forma prevista no Art. 70 da LDBN nº 9.394/96 (BRASIL, 2004 p.14).

Com a sanção do FUNDEB (Emenda Constitucional nº 53/2006), podemos constatar avanços significativos. Seus recursos financeiros devem ser plenamente utilizados na vigência estabelecida para o período 2007-2020. O conjunto de prioridades educacionais definidas para serem executadas com os recursos do FUNDEB revela a ampliação da assistência. Ou seja, os recursos devem ser destinados à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica, antes era

apenas destinado ao Ensino Fundamental e à remuneração condigna a todos os trabalhadores da educação, e também aos professores e aos profissionais que exercem atividades de suporte pedagógico.

Como forma de valorizar o magistério, a Lei do FUNDEB reforça a CFB/88 e a LDBN/96, no que se refere à necessidade e à urgência na elaboração do Plano de Carreira e Remuneração de professores da Educação Básica. Preconiza que os Planos de Carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas na melhoria da qualidade do ensino (Art. 41 da Lei nº 11.494/2007/Parágrafo único). Outro ponto relevante é a tentativa da garantia do piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública (Art. 41 da Lei nº 11.494/2007).

Dentro da questão valorização e formação docente, e, atrelado, direta ou indiretamente, ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação, temos o Plano Nacional de Educação (PNE), por conseguinte, a Política Nacional de Formação de Professores. Nessa perspectiva, para o PNE vigência 2014-2024 destacamos: a Meta 15 que prevê a garantia da formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento que atua; a Meta 16 que visa à promoção da formação dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação e à formação continuada na área que atua; a Meta 17 que trata da equiparação do rendimento médio dos profissionais do magistério da Educação Básica dos sistemas públicos de ensino aos demais profissionais com escolarização equivalente; e, por fim, a Meta 18, que preconiza a existência de planos de carreira para os profissionais da Educação Básica e Superior público de todos os sistemas de ensino.

Os recursos do FUNDEB podem e devem ser destinados à concretização das referidas Metas. As ações legislativas vigentes que garantem a materialização das metas do PNE supracitadas com o auxílio dos recursos do FUNDEB são: a Política Nacional de Formação de Professores, instituída pelo Decreto nº 8.752/2016 que regulamenta a meta 15 e a meta 16 do PNE. A Lei nº 11.738/2008, conhecida como lei do Piso salarial, sancionada em 16 de junho de 2008, a qual institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, regulamentando a alínea “e” do inciso III do caput do Art. 60 do Ato das Disposições

Constitucionais Transitória. E os principais Programas de Formação dos Professores da Educação Básica instituídos pelo MEC, como forma de solidificar a meta 15 do PNE.

Considerando as principais políticas de valorização docente, discorreremos nas seções, a seguir, sobre as Metas 15, 16, 17 e 18 do PNE, a Política Nacional de Formação de Professores e a Lei do Piso Salarial Nacional para os professores da educação pública, por entender que estas motivam, direta ou indiretamente, o crescente interesse das Organizações da Sociedade Civil pela formação docente.

2.1.3 Plano Nacional de Educação (PNE): metas para formação e valorização docente (decênio 2014-2024)

No Brasil, pós-Constituição/88, o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) foi instituído por lei em 9 de janeiro de 2001 sob a Lei nº 10.172, cinquenta anos após a primeira tentativa oficial. Especificamente, somente treze anos depois da promulgação da CFB/88 e quatro anos após a LDBN/96 o Plano Nacional de Educação foi aprovado com vigência de 2001 a 2010. Com a sanção, o Plano perdeu o caráter transitório (Disposições Transitórias) conferido pela LDBN/96 e ganhou amplitude nacional, tornando-se uma exigência constitucional com duração de dez anos.

Isso significa a materialização do disposto no Art. 214/CFB-88, reformulado, posteriormente, pela Emenda Constitucional nº 59/2009 (EC nº 59/2009), que estabelece o PNE, com o objetivo de articular os sistemas de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para conduzir a:

Erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade do ensino, formação para o trabalho, promoção humanística, científica e tecnológica do País e estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (BRASIL, 2009).

A aprovação do PNE sob a Lei nº 10.172/2001 objetivou assegurar, efetivamente, a manutenção e desenvolvimento do ensino básico e superior por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas. Objetivo que seria a meta comum a todos os Planos subsequentes. Para esse fim, a elaboração

do primeiro PNE, que vigorou de 2001 a 2010, esteve pautada não só nos propostos expressos na Constituição/88 (Art. 214), mas nos ditames das leis educacionais vigentes tais como: a LDBN/96, a Emenda constitucional nº 14/1995, de 1995, a qual instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério e no Plano Decenal de Educação para Todos, além de, claro, alicerçar-se nos compromissos internacionais firmados pelo País.

Ao perder o caráter transitório e se tornar lei infraconstitucional, o PNE ganha amplitude e abrangência nacional, passando a servir de referência para estruturação dos planos educacionais das redes e sistemas de ensino brasileiro estaduais, distrital e municipais obrigando os governantes a incluir no plano plurianual (orçamentário) as ações previstas no PNE de modo a dar suporte.

Segundo o Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), o PNE torna-se a referência para o planejamento do setor educacional para o qual assume o caráter de norma supra ordenadora em consonância, mas não subordinada a planos plurianuais (BRASIL, 2014). Ou seja, os Planos de Educação devem respeitar a legislação, os demais planos de médio e longo prazos e leis orçamentárias a fim de que suas metas sejam possíveis e viáveis de serem alcançadas no período previsto (DE OLHO NOS PLANOS, 2016). Ainda, segundo o site De Olho nos Planos (2016), no caso dos municípios, por exemplo:

Além de respeitar a Constituição Federal/1988, a LDBN/1996, o Plano Nacional de Educação (PNE), e demais leis nacionais, estaduais e municipais, devem estar vinculados aos planos locais de médio e longo prazos, como o Plano Diretor e o Plano Plurianual (PPA). (PORTAL DE OLHO NOS PLANOS, 2017).

Assim como a CFB/88 e LDBN/96, o Plano Nacional de Educação também foi constituído alicerçado nos princípios da democracia, descentralização e participação social. É sob esses princípios que supostamente o Ministério da Educação define, em regime de colaboração, com estados, Distrito Federal e municípios, metas, objetivos e estratégias de implementação do PNE. Por exemplo, para formatação do PNE decênio 2001-2010, o Ministério consultou a sociedade civil através da participação nos conselhos e fóruns de educação de cada estado e município, bem como várias entidades sendo assim descritas: o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e a

União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Além desses atores da sociedade civil também participaram dessa decisão os atores governamentais (políticos): governo federal (Poder Executivo no plano federal) e o Congresso Nacional (deputados e senadores).

A formatação dos demais PNE em cumprimento ao Art. 205/CFB/88 que diz: a educação, direito de todos e dever do Estado e da família será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Por exemplo: segundo as informações disponibilizadas na publicação Série Legislação nº 125, produzida pela Câmara dos Deputados (BRASIL, 2014), o Plano Nacional de Educação que recobre o decênio 2014-2024, instituído sob a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, manteve tônica semelhante ao PNE (2001-2010), discussão e mobilização de vários segmentos governamentais e não governamentais (político e social).

Mas, nesse caso, houve uma participação maior dos atores da sociedade civil, dentre eles podemos citar: os mantenedores do movimento Todos pela Educação (Institutos e Fundações privadas empresariais de caráter educacional e assistência social); organizações da sociedade civil e *thinkthanks*³ voltadas à formulação de políticas públicas; e segmentos privado empresarial da educação (criaram o Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior) e grupos de educação de capital aberto. Entretanto, nesse caso, o diferencial foi a criação do Fórum Nacional de Educação como um espaço de interlocução entre sociedade civil e o Estado brasileiro, deliberação da Conferência Nacional de Educação (Conae) de 2010.

O regime de colaboração preconizado pelo Art. 205 da Constituição/88 objetiva estabelecer consensos, aproximar, ao máximo, o Plano de Educação da realidade que envolve cada ente federado, tentar evitar improbidade e futuras divergências, para assim, ajudar a firmar acordos nacionais que diminuirão as lacunas de articulação federativa no campo da política pública educacional (MEC/SASE, 2014), em prol do alinhamento e harmonização da educação no País.

A partir da promulgação do PNE, todos os planos estaduais e municipais de educação devem ser criados ou adaptados em consonância com as diretrizes e metas estabelecidas pelo documento (OBSERVATÓRIO, 2016). O portal De Olho nos

³Organizações especializadas em produzir análise de políticas públicas (policyanalysis) e defender causas ou políticas (policyadvocacy) entendidas como de relevância coletiva (SECCHI & ITO, 2016).

Planos (2016) deixa clara a lógica estabelecida na elaboração: os Planos de Educação devem respeitar o previsto na legislação educacional e orçamentária vigente, por outro lado, suas metas devem incidir no conteúdo das leis e planos futuros que terão vigência no período de duração do Plano de Educação.

Cabe ressaltar que sem os mecanismos legais e financeiros disponíveis para sua viabilização (Plano Diretor, PPA, Lei de Diretrizes Orçamentárias), os Planos de Educação são apenas cartas de intenção, suas metas ficam sujeitas à vontade dos gestores e quaisquer variações políticas e econômicas (DE OLHO NOS PLANOS, 2016). A Lei do PNE estabelece e recomenda uma série de mecanismos para assegurar o cumprimento e o funcionamento dos Planos, assim como, permite a possibilidade de atualizações durante o percurso de execução, inclusive ajustes financeiros.

Ao analisarmos o PNE decênio 2001-2010 (com nove vetos), o PNE decênio 2014-2024 (sem vetos), sem esquecer o Projeto de Lei nº 8.035/2010 que trata do PNE 2011-2020 percebemos que muitas das questões abarcadas pelo PNE tipo: voltadas para a universalização e ampliação do acesso a uma Educação de qualidade, garantia de permanência dos alunos em todos os níveis educacionais, formação inicial e continuada de professores e profissionais da Educação, melhorias nas condições de trabalho que tornem a carreira docente mais atraente e aumento do financiamento público da Educação, foram ampliadas a cada construção.

Tal ampliação representa um avanço significativo no campo da educação, principalmente no tocante à tentativa de superar as desigualdades educacionais. Entretanto, desde que se tornou lei, a execução e sustentação do PNE têm sofrido muitas resistências por causa dos governantes, sob alegação de crise financeira. A falta de compromisso político tem inviabilizado a implantação e cumprimento das metas e estratégias preconizadas, portanto, ainda são previsões, pois não foram cumpridas.

Mas, não podemos deixar de concordar com Hypolito (2015), o Plano Nacional de Educação é paradoxal em alguns temas, ambíguo em outro, ora incompleto e deficiente em muitas temáticas. Por exemplo, Hypolito (2015) ao analisar o ponto financiamento diz: se, por um lado, o Plano define um aumento do financiamento para

educação, por outro lado, apresenta inúmeras metas (por exemplo, Meta 7 PNE decênio 2014-2024) que seguem as políticas generalistas de avaliação e de PPP.

Quando o autor cita a Meta 7, refere-se especialmente às estratégias 7.35 e 7.36, estas abordam, ao nosso ver, dois pontos polêmicos: fica notório que na estratégia 7.35 a ação sugere um Estado subsidiário/regulador (administração gerencial) supondo transferir a obrigação da oferta da educação para o setor privado, daí a previsão do Art. 5 § 5º da Lei nº 13.005/2014:

Os recursos devem ser aplicados nos programas de expansão da educação profissional e superior, inclusive na forma de incentivo e isenção fiscal, as bolsas de estudos concedidas no Brasil e no exterior, os subsídios concedidos em programas de financiamento estudantil e o financiamento de creches, pré-escolas e de educação especial na forma do art. 213 da Constituição Federal (BRASIL, 2014).

Já a estratégia 7.36, na nossa concepção, pode possibilitar o estabelecimento de políticas de responsabilização e da meritocracia (prêmios, bonificação salariais) através da cobrança de resultados dos alunos nas avaliações externas sob o propósito de melhorar os indicadores educacionais. Ou seja, nesse caso, abre portas para: bonificação, regulação de controle, vinculando o desempenho dos alunos aos direitos dos trabalhadores em educação e principalmente ao desempenho dos docentes (AUGUSTO, 2015).

Embora, alguns documentos de orientações, como livreto Série Legislação; nº 125 (BRASIL, 2014) negue a intenção de criar condições para repasses ou fatores que interfiram na remuneração dos docentes como bonificações para professores dependentes do desempenho dos alunos no Ideb. Mas, para Augusto (2015), a proposta sugere uma negação do reconhecimento da competência profissional. Para Hypolito (2015), o investimento nessas políticas generalistas é um “saco sem fundo”, que promove políticas privatistas e não indica um investimento na educação pública de forma plena.

Tais disposições políticas têm natureza controversa, divergente aos ideais da democracia. Porém, no geral, o novo PNE representa avanço com relação às políticas voltadas ao professorado e aos demais profissionais da Educação Básica pública. A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação pontua estes avanços:

- Pleno reconhecimento dos funcionários em todas as políticas de valorização profissional (formação, remuneração e carreira) através da realização anual do censo específico, com a finalidade de propor políticas públicas que atendam às demandas desses trabalhadores;
- Formação profissional: ofertar gratuitamente, dentro dos limites da LDBN/96, a formação em nível superior a todos os integrantes do magistério, bem como a profissionalização dos funcionários em cursos de nível médio, superior e com acesso à formação continuada e à pós-graduação, tal qual prevista para os professores;
- Consolidação da Política Nacional de Formação de professores e dos funcionários, respeitando as peculiaridades de cada processo formativo;
- Equiparação da remuneração média dos (as) professores (as) com a de outros profissionais com o mesmo nível de escolaridade, tendo o piso salarial nacional como referência;
- Limitação para contratos temporários de professores (as), 10% no total, e funcionários, 50%. (FILHO, 2015).

Mas, em contrapartida, segundo Hypolito (2015), as metas estabelecidas com esses fins só poderão ser consideradas avanços se houver emponderamento das ações por parte dos governantes estaduais, municipais e distrital, no sentido de fazer valer os pontos abarcados, contudo, isso não tem acontecido efetivamente. Mas, para que seja garantido, pelo menos o mínimo, é de extrema importância a efetiva participação social na elaboração, implementação, acompanhamento e avaliação.

De acordo com Filho (2015), a participação dos segmentos da comunidade escolar e da sociedade civil tem sido fator determinante dessas mudanças. Para o autor, esse é o caminho que poderá promover as mudanças necessárias a fim de colocar a educação como prioridade nacional, assegurar o acesso, a permanência de todos na escola, o direito dos estudantes de aprender e a valorização dos profissionais em educação.

Em se tratando especificamente do professorado brasileiro dos sistemas públicos no novo Plano Nacional de Educação sob a Lei nº 13.005/14, dentre as 20 metas estabelecidas, quatro delas, 15, 16, 17 e 18, têm como alvo a formação e a valorização dos professores da Educação Básica das redes e sistemas públicos de ensino, embora a temática esteja implícita ou explícita em outras metas. São metas que propõem, respectivamente: Formação de professores; Formação continuada e pós-graduação de professores; Valorização do professor e Plano de carreira docente.

O Quadro 1, abaixo, descreve o tema e o relaciona com a Meta preconizada pelo PNE decênio 2014-2024:

QUADRO 1
Metas da Lei nº 13.005/2014 (Lei do PNE)

Tema	Meta
15 Formação dos profissionais da educação/professores da educação básica com formação específica de nível superior (licenciatura na área de conhecimento em que atuam).	Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do <i>caput</i> 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.
16 Formação, em nível de pós-graduação, dos professores da Educação Básica/Formação continuada na área de atuação.	Formar, em nível de pós-graduação, 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.
17 Equiparação, até o final de 2019, do rendimento médio dos profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente.	Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.
18 Planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino / Piso salarial nacional para profissionais da educação básica pública – referenciados na Lei do Piso.	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 (as) 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.

Fonte: Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Série legislação; n. 125.

Mesmo as metas não representando mudanças nas condições profissionais, (aspecto considerado relevante no Documento-Referência da Conae/2014), e, ainda, enfrentando dificuldades de implementação, e, muitas vezes, ficando sujeitas à vontade dos governantes, as ações estabelecidas no texto da lei se constituem como uma importante ferramenta que permite avanços significativos para a profissão docente. Sendo assim, segundo o Documento-Referência da Conae/2014 a valorização deve incluir remuneração, políticas de formação e condições de trabalho que são vertentes fundamentais para garantir a qualidade da educação e devem constituir pauta imperativa para União, estados, Distrito Federal e municípios.

Não podemos negar que o PNE se constitui como o passo inicial para garantia da manutenção e desenvolvimento do ensino. Os relatórios de monitoramento publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC, 2016) e apresentados no portal Observatório do PNE (2016) revelam resultados positivos e mudanças relevantes quando há uma efetiva

implementação das metas. Com base nessas informações, é possível constatar alguns avanços significativos desde a publicação do primeiro PNE em 2001. Por exemplo, tomando como referência o Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (biênio 2014-2016) elaborado pelo Inep (BRASIL/Inep, 2016).

Considerando a Meta 15 (PNE Lei nº 13.005/14) aludida à Formação dos professores da Educação Básica com formação superior compatível com a disciplina que lecionam, a análise do Inep (BRASIL/Inep 2016) afirma: aumento na proporção de docências com professores os quais possuem formação superior na Educação Básica. Os dados do relatório do Inep indicam:

Para a Educação Básica, em 2015, por exemplo, 52,5% do professorado brasileiro têm formação de nível superior, embora, este percentual esteja distante 47,5 pontos percentuais do estipulado pela referida Meta, que almeja abrangência de 100% dos profissionais em 2024. Considerando cada uma das etapas de ensino, a maior compatibilidade foi observada no Ensino Médio (56,6%) e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (55,7%), os quais superaram o valor alcançado para a Educação Básica como um todo. Nos anos finais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, essa proporção foi de 47,0% e de 44,6%, respectivamente. (BRASIL/Inep 2016).

Considerando os 52,5% dos professores brasileiros atingidos em 2015, em nível Brasil, o Relatório de monitoramento do Inep, biênio 2014 -2016, na análise regional, revela que entre 2013 e 2015 houve crescimento do número de professores com formação superior compatível com a disciplina lecionada, sendo o Sul e o Sudeste as regiões com maior percentual; em 2015 atingiram 62,8% e 60,6%, respectivamente. O menor percentual ocorreu para a região Nordeste, com 38,2%. A maioria desses professores leciona em áreas urbanas, com 56,3% em 2015. (BRASIL/Inep, 2016)

A Meta 16 (PNE Lei nº 13.005/14) abarca dois pontos: formar 50% dos professores da Educação Básica, em nível de pós-graduação (*lato sensu* ou *stricto sensu*), até o último ano de vigência do PNE (2024) e garantir a todos formação continuada na sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. O Relatório do Inep (BRASIL/Inep 2016) mostra um crescimento gradativo nos percentuais em dois pontos da Meta 16. Sendo assim, diz:

No aspecto formar em nível de pós-graduação no período de 2008 a 2015 observa-se uma considerável evolução, principalmente em 2010 (24,5%, continuando a se expandir em 2015, 32,9% dos professores eram pós-graduados, sendo a maioria (31,4%) em cursos *lato sensu*.

A maior incidência de profissionais com pós-graduação foi observada nas regiões Sul (50,8%), as demais regiões não atingiram 50% como prevê a Meta. Quanto ao segundo ponto: garantir formação continuada a todos os profissionais da Educação Básica na sua área de atuação, a análise do Inep (BRASIL/Inep 2016) mostrou, no período entre 2012 e 2015, um crescimento nos percentuais em diversas áreas de formação específicas. Em 2012, esse valor era de 29,4% e, em 2015, de 31,4%. (BRASIL, 2016)

A Meta 17 do PNE (Lei nº 13.005/14) tem como objetivo central a equiparação do rendimento médio dos profissionais do magistério da Educação Básica das redes e sistemas públicos de ensino (não federal) ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do 6º ano da vigência deste PNE (2020). O desejo de equiparação do rendimento reforça a implementação do Piso Salarial Nacional para o professorado do ensino público brasileiro (Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008). Relacionado à Meta 17, o relatório de monitoramento do Inep (BRASIL/Inep 2016) afirma:

Houve avanços, ou seja, os resultados apresentados apontam uma melhora na valorização dos profissionais do magistério, mais especificamente no salário relativo de professores em relação às demais profissões. O relatório do Instituto mostra que entre 2004 e 2014, a média salarial real dos professores aumentou 39,4%, contra um crescimento de apenas 1,9% da média salarial real de não professor. (BRASIL/Inep, 2016).

A Meta 18 (PNE Lei nº 13.005/14) determina que seja adotado o plano de Carreira docente tomando como referência o Piso Salarial Nacional Profissional (Lei nº 11.738/2008). Fica definido que todos os Entes Federativos elaborarem e aprovem planos de carreira e remuneração para os seus respectivos quadros de professores e professoras (Educação Básica e Superior pública) até o prazo de dois anos do início do PNE. Ao analisar a Meta, o Relatório de monitoramento do Inep (BRASIL/Inep 2016) informa:

[...] 22% dos municípios declaram cumprir integralmente a Lei nº 11.738/08, contemplando o piso nacional do magistério público e o mínimo de um terço de hora-atividade na jornada semanal do professor, não superior a 40 horas semanais. Quatorze por cento dos municípios não possui plano de carreira e remuneração ou possui e não cumpre as exigências do piso nacional e/ou da jornada mínima em hora-atividade. O restante dos municípios (64%), mais da metade, em junho de 2016, ainda não havia informado o *status* do seu PCR no

Simec (Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle).
(BRASIL, 2016)

Sob nosso ponto de vista, considerando as referidas Metas, ao analisar tais informações do relatório do Inep (BRASIL/Inep 2016), confirmamos que de fato houve avanço, fazendo valer os pontos abarcados, embora, em muitos casos avanços parciais. Dessa forma, podemos afirmar, apenas nas localidades onde foi assumida a responsabilidade de cumprir as metas, que as mudanças estão acontecendo progressivamente, representando melhorias na profissão docente. Porém, concordamos com a ressalva publicada no portal do Observatório do PNE (2016):

Além de assegurar a existência de planos de carreira em todos os sistemas públicos de ensino, é imprescindível que os planos sejam atraentes e dêem condições ao professor de planejar seu futuro com mais segurança e de modo que possa buscar cada vez mais aperfeiçoamento. Um bom plano de carreira deve, por exemplo, permitir que um bom professor possa progredir na carreira sem a necessidade de deixar a sala de aula. Hoje, para a maioria dos professores, subir na carreira significa envelhecer. (PORTAL DO OBSERVATÓRIO DO PNE, 2016)

A essência da ressalva vale para todas as Metas do PNE supramencionadas. Portanto, garantir em lei é o pontapé inicial, mas isso só não basta, é preciso sensibilizar os governantes de que não se trata de uma disputa por poder ou privilégio para uma classe específica, e mesmo sendo um investimento em longo prazo são de suma importância para o desenvolvimento e manutenção da educação. E, a partir dessa concepção poder planejar e ofertar uma educação com o mínimo de qualidade e igualdade de acesso como preconizado na Constituição/1988.

Mesmo diante de tensões e dilemas, nessa perspectiva de mudanças, passemos nas seções a seguir a dissertar sobre dois dos principais pontos positivos que servem de parâmetro ou de suporte na tentativa de consolidar as ações do PNE, além de representar a vontade de transformar a educação. Primeiramente, discorreremos sobre a Política Nacional de Formação de Professores (Decreto nº 8.752/2016) que ajuda a materializar as Metas 15 e 16, e, em seguida sobre o Piso Salarial Profissional Nacional mencionado como referencial para concretização das Metas 17 e 18.

2.1.4 Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica: o Decreto nº 8.752/2016

O Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, revoga por completo os Decretos nº 6.755/2009 e o nº 7.415/2010, instituindo a nova Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica no Brasil. Essa política materializa o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014 e a Lei de Diretrizes e Base Nacional (LDBN/1996) e, faz parte de um conjunto de políticas educacionais nacionais em prol da valorização dos profissionais da educação.

O Decreto em comento regulamenta a meta 15 e 16 do PNE e o Art. 61, 62 e 62-A da LDBN/96, estando atrelada às Resoluções CNE/CEB nº 5/2005 (parecer nº 16/2005) e CNE/CES nº 2/2016 (parecer nº 246/2016) que tratam sobre questões de profissionalização, com destaque para formação inicial e continuada dos professores, pedagogos e funcionários da educação atuantes nas redes ou sistemas públicos e privados da Educação Básica ou a elas destinados, na forma estabelecida pelos Art. 61 e 67 da LDBN/96.

Isto é, regulamenta num só ato normativo a equiparação do acesso à formação docente inicial mínima em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam e formação continuada, em nível de pós-graduação para todos os profissionais da educação. Para isso, o Decreto determina que a organização, o planejamento, os programas e ações integradas e complementares sejam coordenados pelo Ministério da Educação, e este assegure sua coerência e dimensionamento conforme o que diz os incisos do parágrafo § 3º do art. 1º do Decreto 8.752/2016, abaixo:

- I - As Diretrizes Nacionais do Conselho Nacional de Educação - CNE;
- II - Com a Base Nacional Comum Curricular;
- III - Com os processos de avaliação da educação básica e superior;
- IV - Com os programas e as ações supletivas do referido Ministério; e
- V - Com as iniciativas e os programas de formação implementados pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios. ” (BRASIL, 2016).

Essa determinação tem a intenção de unificar a política de formação direcionando a elaboração do Planejamento Estratégico Nacional. Um documento de

referência proposto pelo Ministério da Educação para a formulação de Planos Estratégicos de formação em cada Unidade Federativa, e para a implementação das ações e dos programas integrados e complementares (apoio técnico e financeiro aos Estados, aos Municípios e ao Distrito Federal, de forma complementar, Parágrafo único Art. 4 Decreto 8.752/2016), como prevê o referido artigo.

A Política Nacional de Formação estabelecida pelo Decreto 8.752/2016 preconiza que o Planejamento Estratégico assim como os Planos Estratégicos de formação elaborados por cada Unidade Federativa e as ações e os programas integrados e complementares sejam organizados e planejados obedecendo ao Art. 3. Ou seja, para atender às especificidades dos professores, pedagogos e funcionários da educação e aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, os planos de formação docente devem objetiva-se a:

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. (BRASIL, 2016).

Esses objetivos, segundo a Lei (parágrafo § único do Art. 4), visa ao fortalecimento dos processos de formação, profissionalização, avaliação, supervisão e regulação da oferta dos cursos técnicos e superiores. Para atingi-los prevê regime de colaboração entre o Ministério da Educação, os estados, Distrito Federal e os municípios, mas o Decreto Art. 5 define, também, que a Política Nacional de Formação contará com o Comitê Gestor Nacional e com os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica.

Contudo, o parágrafo § único do Art. 5 limita a atuação atendendo às disposições desse Decreto, uma vez que o detalhamento da composição, as atribuições e as formas de funcionamento do Comitê Gestor e dos Fóruns Estaduais será objeto de ato do Ministro de Estado da Educação. Segundo o parágrafo § único do Art. 6 participa do Comitê Gestor Nacional: o Secretário-Executivo do Ministério da Educação no papel de presidente e as secretarias e autarquias do Ministério da Educação; representantes dos sistemas federal, estaduais, municipais e distrital de educação; profissionais da educação básica; e de entidades científicas.

Dourado (2016) julga tal determinação como um recuo significativo em relação aos decretos revogados (Decretos nº 6.755/2009 e o nº 7.415/2010). Já Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (2016) faz uma crítica quanto à dubiedade do regime de colaboração explicitado no Decreto nº 8.752/2016: “é notória a

concentração de poderes regulatórios e de concepção da política de formação na esfera federal (MEC e Comitê Nacional), podendo subjugar o protagonismo da sociedade e dos Entes Federados”.

A crítica está relacionada à determinação do Art. 6 Decreto nº 8.752/2016 que se refere às decisões:

A aprovação e opinião sobre o Planejamento Estratégico Nacional, os ajustes, recomendações e as revisões dos planos estratégicos estaduais para a formação dos profissionais da Educação Básica e o acompanhamento dessas atividades, além de opinar sobre as ações e aos programas integrados e complementares que darão sustentação à política nacional (BRASIL, 2016).

Portanto, o Decreto em comento restringe as decisões ao Comitê Gestor Nacional excluindo a participação de outros atores da sociedade preocupados com o efetivo cumprimento do Decreto. A dualidade à qual se refere o Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação diz respeito aos entes que devem participar dos Fóruns Estaduais Permanentes e o Fórum Permanente do Distrito Federal de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica diante das atribuições.

Nesse caso, os Fóruns Estaduais e o Fórum Permanente deverão ser executados pelos representantes da esfera federal, estadual, municipal, das instituições formadoras e dos profissionais da educação, visando à concretização do regime de colaboração. Desse modo, elaborar e propor o plano estratégico estadual ou distrital, com base no Planejamento Estratégico Nacional; acompanhar, avaliar, propor ajustes e executar do referido plano; e manter agenda permanente de debates e sua integração com as ações locais de formação (BRASIL, 2016), fica restrito a alguns representantes da sociedade civil.

Em síntese, a organicidade e funcionamento da “nova” Política Nacional de Formação, estabelecida pelo ato normativo vigente, são sintetizados no Art. 8 da seguinte forma: todas as ações devem partir do Ministério da Educação, este se encarrega de elaborar o Planejamento Estratégico Nacional e desenvolverá formas de ação coordenada e colaboração entre os sistemas federal, estaduais, municipal e distrital.

O Plano Estratégico Nacional terá duração quadrienal e revisões anuais e, conforme Art. 12 do Decreto nº 8.752/2016, precisa ser elaborado prevendo programas e ações integrados e complementares que estimulem e promovam a formação inicial e continuada para os trabalhadores da educação, além de estimular o fortalecimento dos planos de carreira, melhoria da remuneração e das condições de trabalho, valorização profissional e do espaço escolar, além de estímulo para o ingresso na carreira docente, dentre outros aspectos que rompam com a visão de valorização restrita ou tributária da formação.

Os planos estratégicos estadual ou distrital devem ser organizados em consonância com o Planejamento Estratégico Nacional que se obriga, perante o ato normativo Art. 8, assegurar e promover ações relacionadas à formação inicial e continuada de profissionais das redes e sistemas de ensino (ofertas de vagas em cursos de formação em nível de graduação (licenciatura) e pós-graduação, formação em serviço (serviço-ensino), residência pedagógica).

As estratégias e ações a serem desenvolvidas partirão do diagnóstico e identificação das necessidades indicadas nos Fóruns Permanentes conforme mencionado pelo Art. 9 do ato normativo em comento. O diagnóstico toma como base os dados do Censo Escolar da Educação Básica, do Censo Escolar da Educação Superior e as informações oficiais disponibilizadas por outras agências federais e pelas Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em especial, os indicadores dos Planos de Ações Articuladas, conforme preconiza o Art. 10 do Decreto.

Nesse âmbito, o Ministério da Educação fica incumbido de apoiar tecnicamente e financeiramente (Art. 11) os compromissos assumidos e descritos nos planos de formação estadual ou distrital em andamento, assim como aos outros programas e ações de formação de profissionais da educação em execução até seu encerramento ou até que novos acordos colaborativos sejam construídos e regulamentados no âmbito da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, como determinado no Capítulo III “Disposições Gerais” do ato normativo.

Não há dúvida de que a política educacional estabelecida pelo ato normativo nº 8.752/2016 precise de uma maior e melhor organicidade, mesmo assim, representa

um avanço significativo, pois concretiza o que preconiza o Art. 214 da CFB/88 materializando o PNE no tocante à valorização dos trabalhadores da educação.

Contudo, o Decreto entra em vigor em meio ao cenário político conturbado e controverso, situação que pode ser prejudicial ao cumprimento das exigências estabelecidas. A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (2016) alerta para os desafios que precisarão ser enfrentados para efetivação do ato normativo face o momento político, pós-impeachment, uma vez que vê a possibilidade de revogação do mesmo, o que seria um retrocesso.

Considerando o atual cenário político, Dourado (2016) ressalta como entrave: a Proposta de Emenda à Constituição PEC 241/ 2016 que limita as despesas do Governo Federal por 20 anos, a partir de 2017, sejam corrigidas apenas pela inflação do ano anterior. O autor ainda enfatiza que a Emenda vai comprometer, sobretudo, as áreas sociais, especialmente educação e saúde, e poderá significar um recuo nos recursos financeiros. Isto é, a redução do investimento em educação comprometeria sua efetivação, conseqüentemente, a referida Emenda significaria a inviabilização do PNE, ocasionando uma violação do Direito constitucional (DOURADO, 2016).

Entretanto, a nosso ver, a PNE configura-se como uma política educacional de suma importância para educação brasileira, pois determina diretrizes, metas e estratégias para educação nacional brasileira dos próximos dez anos, elaborada com base nos princípios da CFB/88. Mas, a diminuição dos recursos ou a revogação do Decreto nº 8.752/2016 possivelmente comprometeria a qualidade, a garantia do acesso, a universalização, a ampliação das oportunidades educacionais, a redução das desigualdades, a equidade e a valorização dos profissionais da educação.

Diante da sanção da Emenda à Constituição PEC 241/2016 que limita as despesas por vinte anos, passemos a discorrer sobre outra política de Valorização do magistério que pode ser comprometida com tal determinação, a Lei do Piso salarial Nacional Docente (Lei nº 11.738/2008).

2.1.5 Piso Salarial de Carreira Docente: a Lei nº 11.738/2008

Fruto das consignações estabelecidas pela CFB/88 (Art. 206, caput inciso V e VIII) e pela LDBN/96 (Art. 67, caput inciso III) a Lei nº 11.738/2008 é elaborada e

instituída, regulamentando no Brasil, o Piso Salarial Profissional Nacional. A criação da Lei nº 11.738/2008 cumpre a alínea “e” no inciso III do caput do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (Emenda Constitucional nº 53/2006 – FUNDEB).

A lei prevê a adaptação gradual dos Entes Federativos à remuneração dos professores, isto é, obriga a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios empregarem esforços para elaborar ou adequar as determinações a seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério, tendo em vista o cumprimento do piso salarial profissional nacional, conforme disposto no parágrafo único do Art. 206 da Constituição Federal/88.

A Lei do Piso salarial é destinada para aqueles profissionais que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência exercida no âmbito das unidades escolares de Educação Básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Sua constituição e publicação representam um importante avanço, pois se torna um valioso instrumento de valorização do profissional docente. A Lei do Piso contempla a articulação de três elementos da carreira docente: salário, formação e jornada de trabalho.

Mas, a referida Lei Federal, desde sua regulamentação pelo Congresso em 2008, tem gerado embates e tensões por parte dos governantes, e muito deles têm ignorado a obrigatoriedade da Lei, contestando a sua constitucionalidade. Nesse sentido, os gestores públicos têm travado intensas batalhas judiciais, uma delas, por exemplo: a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN) nº 4.167- Distrito Federal, promovida pelos governadores dos Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Mato Grosso do Sul e Ceará, ainda no ano de 2008, contra o Piso Nacional e jornada de trabalho de professores, no que se refere ao Art. 2º § 1º e § 4º, Art. 3º caput II e III e Art. 8º da Lei 11.738/2008.

Segundo o relatório da medida cautelar em ADIN nº 4.167, o texto impugnado foi assim redigido:

Art. 2º O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de

dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. § 1º O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais.

[...]

§ 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.

Art. 3º O valor de que trata o art. 2º desta Lei passará a vigorar a partir de 1º de janeiro de 2008, e sua integralização, como vencimento inicial das Carreiras dos profissionais da educação básica pública, pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios será feita de forma progressiva e proporcional, observado o seguinte:

[...]

II – a partir de 1º de janeiro de 2009, acréscimo de 2/3 (dois terços) da diferença entre o valor referido no art. 2º desta Lei, atualizado na forma do art. 5º desta Lei, e o vencimento inicial da Carreira vigente;

III – a integralização do valor de que trata o art. 2º desta Lei, atualizado na forma do art. 5º desta Lei, dar-se-á a partir de 1º de janeiro de 2010, com o acréscimo da diferença remanescente.

[...]

§ 2º Até 31 de dezembro de 2009, admitir-se-á que o piso salarial profissional nacional compreenda vantagens pecuniárias, pagas a qualquer título, nos casos em que a aplicação do disposto neste artigo resulte em valor inferior ao de que trata o art. 2º desta Lei, sendo resguardadas as vantagens daqueles que percebam valores acima do referido nesta Lei.

Art. 8º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2008).

Esse embate judicial, assim como muitos outros, tem tornado o processo de implementação da lei em comento lento. Mas, passados nove anos da publicação da Lei do Piso nacional dos professores das escolas públicas, várias atualizações no vencimento inicial da carreira foram feitas, como determina a Lei, mesmo diante das críticas por parte dos gestores públicos e tentativas de provar a sua inconstitucionalidade. A Tabela 1, abaixo, mostra o aumento praticado do ano de 2009 até 2017, e os respectivos percentuais de reajuste estabelecido pelo MEC, nos termos da lei.

Tabela 1
Evolução do piso salarial nacional docente

ANO	ATO ADMINISTRATIVO	PERCENTUAL DE REAJUSTE	VALOR DO PISO SALARIAL
2009	Portaria Interministerial nº 788, de 14 de agosto de 2009.	Piso salarial inicial definido pela Lei nº 11.738/2008 (vencimento mínimo) 19.54%	R\$ 950,00
2010	Portaria Interministerial nº 538-A, de 26 de abril de 2010.	7,86%	R\$ 1.024,67
2011	Portaria Interministerial nº 1.721, de 7 de novembro de 2011.	15,84%	R\$ 1.187,97
2012	Portaria Interministerial nº 1.495, de 28 de dezembro de 2012.	22,22%	R\$ 1.450,54
2013	Portaria Interministerial nº 16, de 17 de dezembro de 2013.	7,97%	R\$ 1.567,00
2014	Portaria Interministerial nº 19, de 27 de dezembro de 2013.	8,32%	R\$ 1.697,39
2015	Portaria Interministerial nº 8, de 5 de novembro de 2015.	13,01 %	R\$ 1.917,78
2016	Portaria Interministerial nº 11, de 30 de dezembro de 2015.	11,36%	R\$ 2.135,64
2017	Portaria Interministerial nº 31, de 12 de janeiro de 2017.	7,64%	R\$ 2.298,80

Fonte: Inep e MEC, 2017.

Segundo o portal do Inep (2017) e do MEC (2017), os percentuais de correção do Piso dos professores brasileiros apresentados na Tabela 1 são calculados pelo Ministério da Fazenda e ocorre de acordo com a variação anual mínimo por aluno, com base em números do Censo escolar, o mesmo percentual de crescimento definido nacionalmente pelo FUNDEB (Lei nº 11.494/2007). Recomenda-se que sejam acrescidas ao cálculo (salário básico) todas as vantagens pecuniárias recebidas pelos profissionais do magistério (gratificações) (BRASIL, 2008).

Antes, a Lei preconizava que para iniciar a implantação do Piso, as vantagens pecuniárias só poderiam ser consideradas para o efeito de cálculo durante o ano de 2009, acrescido de 2/3 (dois terços). A partir de janeiro de 2010, o valor de R\$ 950,00 (corrigido) seria referente aos vencimentos iniciais, podendo as vantagens ser somadas a esse valor (BRASIL, 2008).

Mas, a integralização do valor do piso definindo no Art. 2º da Lei em comento, também foi alvo de contestação por parte dos governadores. Nesse caso, a medida cautelar do Supremo Tribunal Federal (STF), referente ao Teor do Acórdão nº 4.167-Distrito Federal (2013), dar decisão favorável, portanto, não se volta para a correção do valor real do piso para o ano subsequente (2009), como prevê o art. 5º da Lei. Tal decisão visou:

Atender ao pedido dos governadores, evitando o prejuízo financeiro decorrente de ações de cobrança do professorado, que tiveram o piso salarial aprovado em julho de 2008 e, até dezembro daquele ano, não recebeu o vencimento à luz da Lei Federal. Pela Lei, os valores eram devidos a partir de 16/7/08, portanto, havia expectativa sobre a cobrança dos valores retroativos, o que o STF decidiu evitar, delimitando a vigência do piso (e não necessariamente do valor nominal de R\$ 950,00) a partir de 1º de janeiro de 2009, por precauções orçamentárias (BRASÍLIA, 2014).

A decisão dos Ministros do Supremo Tribunal Federal (STF) representa um retrocesso, pois possibilitou que todas as vantagens recebidas pelos profissionais contemplados pela Lei do Piso pudessem ser incorporadas ao somatório do salário básico, isto é, ser consideradas para efeito do cálculo do Piso, os R\$ 950,00 serão referentes não mais apenas ao vencimento inicial.

Mesmo o Teor de Acórdão nº 4.167- Distrito Federal (2013) declarar a constitucionalidade da Lei nº 11.738/2008 e os gestores públicos estarem cientes da legitimidade do conteúdo aprovado no Teor do Acórdão, a maioria deles não tem cumprido a Lei na integralidade, segundo o levantamento feito pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) em abril de 2013 junto aos sindicatos filiados. O levantamento mostrou que a gestão pública tem agido da seguinte forma:

Pagando valor inferior ao patamar mínimo aos vencimentos iniciais da carreira de magistério com formação de nível médio na modalidade Normal, negando o limite mínimo de 1/3 da jornada máxima de 40 horas semanais às atividades extraclasse do professorado, alguns observam o vencimento, outros só a jornada com hora-atividade e, houve aqueles que não cumprem nenhum dos requisitos (BRASÍLIA, 2014). As alegações para infringir a Lei são: impossibilidade de acompanhar as correções anuais, devido à receita do estado ou município que administra não crescer no mesmo ritmo, declaram problemas fiscais e que os percentuais de reajustes adjudicadas podem fazê-los ultrapassar o que determina a Lei de Responsabilidade Fiscal. (BRASÍLIA, 2014)

Embora a Lei nº 11.738/2008 tenha possibilitado avanços históricos na profissão docente nos últimos nove anos (2009-2017) como garantir aumento salarial, hora-atividade, estimular a melhoria na formação docente (planos e carreira), assegurar que as atualizações abranjam aposentados e pensionistas, mesmo assim,

outros aspectos têm gerado conflitos sindicais, greves prolongadas e disputas judiciais, principalmente após as medidas tomadas pelo STF (ACÓRDÃO, 2013).

Quanto a esses pontos a CNTE afirma:

A intenção dos governantes é desestimular a qualificação profissional, diminuindo a diferença salarial entre vencimentos por níveis de formação, a compressão entre as classes e níveis das tabelas salariais, a supressão ou diminuição de quinquênios, triênios, biênios e vantagens devido ao tempo de serviço prestado pelos trabalhadores à administração (BRASÍLIA, 2014).

Essa forma de conduzir a Lei do Piso Nacional desmotiva o professorado a melhorar sua formação, e, mesmo a Lei assegurando garantia da valorização desses profissionais, o descumprimento gera desvalorização. Apesar de tudo, muitos princípios constitucionais referentes à valorização e remuneração docente precisam ser alcançados, pois não podemos falar em qualidade da educação se as políticas educacionais negligenciam pontos essenciais à carreira docente, como por exemplo: adequada formação inicial e continuada, não garante condições de trabalho satisfatórias nas escolas, remuneração digna e adequada jornada de trabalho do professor.

Nesse caso, a Lei Federal 11.738/2008 não pode ser ignorada ou descumprida pelos Entes Federados, pois, na nossa concepção, os percentuais de correção do Piso evidenciam um crescimento significativo nos salários dos professores dos sistemas públicos de ensino, se os considerarmos pertencentes ao quadro de funcionários de estados e municípios que tem cumprido as obrigações determinadas pela legislação e uma real possibilidade de valorização.

Sendo assim, após descrever os desdobramentos legais e os avanços que influenciaram significativamente o rumo da formação e do exercício da profissão docente, pós Constituição Brasileira de 1988, passemos a esmiuçar a forma como a formação docente, seja inicial ou continuada, vem sendo conduzida no Brasil. Ou seja, na próxima seção estaremos dissertando sobre os tipos de parcerias estabelecidas no sentido de promover o desenvolvimento profissional do professorado, são elas: parceria dirigida, parceria colaborativa e a parceria oficial, segundo Foerste (2005).

Mas, daremos ênfase à parceria oficial no que se refere aos convênios de cooperação, pois esta justifica a atuação do Terceiro Setor e das Organizações da Sociedade Civil no campo educacional, principalmente no âmbito da formação continuada em serviço docente. Para isso, apresentamos como exemplo, o convênio de cooperação técnico-educacional firmado em 2011 entre a Prefeitura do Recife e o Instituto Qualidade no Ensino sob o incentivo financeiro de empresas privadas. E, por fim, explanamos a estrutura operativa do Programa Qualiescola II implementado a partir do referido convênio.

2.2 Conceitos, Contextos e Pretextos formativos para o Desenvolvimento Profissional do Professorado Brasileiro

Nesta seção, decidimos abordar os conceitos, contextos e pretextos da parceria na formação docente no sentido de promover o desenvolvimento profissional do professorado. Nesse contexto, ressaltamos a parceria dirigida, colaborativa e a oficial, designações definidas Foerste (2005). Entretanto, nos textos, usaremos o termo parceria de forma livre, mas claro que não deixaremos de mencionar as especificidades e se necessário seus aspectos legais.

Dentre as parcerias definidas por Foerste, damos ênfase à parceria oficial, embora, na pesquisa, estamos apenas nos referindo a uma relação estabelecida a partir de convênios de cooperação entre o órgão público, o setor privado sob a atuação das Organizações da Sociedade Civil na consecução de atividades de interesse público, principalmente, na área educacional. Portanto, a expressão parceria não condiz com o termo regime de cooperação estabelecido pelo convênio, pois cada membro assume papéis independentes e interesses distintos, embora se unam para ofertar uma atividade de interesse comum.

Sendo assim, entendemos como convênio de cooperação o que preconiza o Art. 2º item VIII, do Decreto Federal nº 6017/07⁴. Por exemplo, o convênio de cooperação técnico-educacional estabelecida entre a Secretária Municipal de Educação do Recife, o Instituto Qualidade no Ensino e as empresas privadas mantenedoras (Gerdau S/A, Celpe – Grupo Neoenergia, Wal-Mart Brasil, Philips Brasil, dentre outras), no período de 2011 a 2014, que norteou nosso estudo.

⁴Decreto Federal nº 6017/0, Art. 2 VIII - convênio de cooperação entre entes federados: pacto firmado exclusivamente por entes da Federação, com o objetivo de autorizar a gestão associada de serviços públicos, desde que ratificado ou previamente disciplinado por lei editada por cada um deles.

No contexto da parceria oficial, a seção também explana os principais tipos de certificação conferidos às Organizações da Sociedade Civil (OSC) no sentido de habilitá-las legalmente para atuar em atividades de interesse público. Certificações que abrem a possibilidade de receber investimentos das empresas privadas, incentivos fiscais cedidos pelo poder público e também pela alocação de recursos não-financeiros e intangíveis, desde que suas ações de cunho sociais sejam planejadas, monitoradas, sistematizadas e avaliadas. Para exemplificar a atuação das OSC certificadas, descrevemos, em linhas gerais, as atividades do Instituto Qualidade de Ensino, focando principalmente no Programa Qualiescola, um programa de formação continuada docente considerado o carro chefe do IQE.

2.2.1 Desenvolvimento Profissional do Professorado Brasileiro: parceria dirigida, colaborativa e oficial

Segundo Sobrinho (2005), a globalização tem interferido significativamente nas relações sociais, políticas e econômicas dos países de um modo geral, alterado a forma de pensar, sentir e agir da sociedade contemporânea. Esse movimento vem gerando, em escala global, uma multiplicidade de normas e formas de convivência, mudanças na organização das instituições (pública ou privada) e suas estruturas materiais, instituído novos modelos de produção e distribuição, avanços científicos e tecnológicos, valorização da livre economia de mercado, dentre outros aspectos.

As transformações incitadas pela globalização abrem perspectivas de diferenciação e diversificação (SOBRINHO, 2005) gerando instabilidade política, social e econômica. Diante dessa instabilidade, para Sobrinho (2005), à medida que as sociedades se tornam mais desenvolvidas e mais complexas, as esferas do poder se tornam mais competitivas que o conhecimento; as profissões se multiplicam, e as microdimensões da vida vão se modificando, as exigências e urgências são colocadas à educação, dando o valor fundamental do conhecimento para o setor produtivo e como produtora de mão-de-obra para suprir as necessidades do mercado de trabalho e contribuinte para ampliar o mercado consumidor.

Portanto, para abarcar as novas demandas e realidades estabelecidas pela globalização, a educação tem exigido um novo perfil para os profissionais do ensino, determinando a renovação dos programas de formação. Sendo o professor o sujeito do processo educativo, e a educação tornando-se um importante instrumento do

desenvolvimentismo (LIBÂNEO, 2015), conseqüentemente as mudanças exigem adequações, aprimoramento e reflexão sobre o objetivo da formação inicial e continuada do professorado.

Para isso, a legislação brasileira determina que a formação docente deva acontecer em diferentes contextos, primando pela articulação teórico-prática, e que precisa ser constituída via parceria entre instituições do ensino superior e a instituição escolar. Quanto a essas parcerias na formação do professor estabelecidas pela lei para atender às especificidades do exercício do magistério e suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, Foerste (2005) categoriza:

Parceria colaborativa- trabalho articulado de professores da universidade com profissionais do ensino básico, com o objetivo de garantir pressupostos teórico-práticos nos currículos dos cursos de formação de professores; *parceria dirigida*- os cursos nas universidades, segundo a qual se conta com as escolas na condição de “recurso” a ser utilizado no processo de formação inicial de professores; *parceria oficial* – é oficializada por decreto, na busca de solução mais adequada para a execução dos propósitos de reformas educacionais públicas (FOERSTE, 2005).

Nos casos citados por Foerste (2005), a parceria é compreendida como uma prática colaborativa, as relações instituídas envolvem cooperação, partilha de poderes, compromissos e responsabilidades, ou seja, no sentido que realizam algo juntos em prol de um interesse comum. Para o autor, o propósito da parceria é traçar metas e alternativas de trabalho, possibilitando a construção de competências necessárias ao exercício profissional que podem resultar num consistente desenvolvimento pessoal, profissional e na constituição da identidade do professor.

Analisando as parcerias categorizadas por Foerste (2005), no âmbito da realidade brasileira quanto à formação de seu professorado identificamos:

A orientação para a fase inicial (formação acadêmica) segue o Parecer CES nº 744/97, aprovado em 03/12/97 em cumprimento do Art. 65 da LDBN/96 que recomenda:

O espaço de formação (universidade e escolas) estabeleça vinculação entre formação teórica e início da vivência profissional, supervisionada pela instituição formadora, constituindo-se como uma oportunidade na

qual o estudante-docente se defronta com os problemas concretos do processo de ensino-aprendizagem e da dinâmica própria do espaço escolar (BRASIL, 1996).

Observamos na lei o incentivo à parceria colaborativa e dirigida no contexto do desenvolvimento profissional inicial. Nesse contexto, para atender às demandas imediatas e diferenciadas na formação inicial docente, a legislação brasileira, com base nas reformas liberalizantes, vem permitindo a redução da participação do Estado na provisão do ensino superior, abrindo campo para expansão das iniciativas privadas interessadas em atender essas demandas gestadas pela globalização (SOBRINHO, 2005).

A parceria oficial pode ser observada no campo da formação continuada docente. Na política educacional brasileira voltada para formação docente, pós LDBN/96, a modalidade formação continuada passa a assumir uma função central no desenvolvimento profissional do professorado, vista agora como uma “formação permanente” (IMBERNÓN, 2009). E, segundo a legislação, deve ser realizado em vários contextos: escolar, universidades, institutos, centros formativos, articulando a prática pedagógica com a formação acadêmica. A intenção consiste em fazer com que a formação continuada docente perca o caráter emergencial e pontual de apenas reduzir e corrigir os problemas originários da formação inicial do professor.

Nessa modalidade formativa, a parceria oficial tem sido considerada uma boa e possível possibilidade de inovação e reconfiguração do trabalho do professor. Tal cenário tem atraído o interesse das Organizações da Sociedade Civil, sem fins lucrativos, de caráter educacional. E, sob o incentivo financeiro do setor privado, essas organizações têm firmado convênios com municípios e estados brasileiros e, em regime de mútua cooperação, buscar solução para a consecução da formação continuada do professorado em cumprimento ao que preconiza a legislação.

Amparados por leis, decretos e pareceres, os estados e municípios brasileiros têm comprado projetos, contratado serviços de assessoria educacional e programas pedagógicos e de formação docente, elaborados, fornecidos e administrados pelas organizações com ou sem fins lucrativos de caráter educativo. Os produtos, materiais, assessoria com fins educacionais e formativos adquiridos no mercado educacional

pelos órgãos públicos são vendidos com a promessa de melhorar o desempenho do professor e, por conseguinte, transformarem a educação.

E, para alcançar essa meta, as organizações propõem-se mitigar a crise social de identidade do professorado, que segundo essas entidades, fragilizam o trabalho pedagógico e repercutem negativamente na formação do aluno, e, por conseguinte na qualidade do ensino (DORNELAS; MARTINS, 2013). A organização do processo formativo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e minimizando os efeitos de sua intervenção. Freitas (2011) acredita que com isso, elimina-se a formação teórica (e política) do profissional, convertendo-o em um *practitioner*, um “prático”.

Os estudos de Cormerlatto (2013); Dornelas e Martins (2013); Adrião e Peroni (2009) manifestam uma crítica ferrenha sobre a atuação das organizações do Terceiro setor na gestão da formação docente. Os autores revelam o lado perverso da participação do Terceiro setor, via organizações sem fins lucrativos, na qualificação do professorado brasileiro, e afirmam que o modelo praticado se caracteriza pelo controle, centralização no poder, punição e primazia pelos resultados quantitativos. O trabalho formativo é focado na revisão da postura profissional, deixando de lado as condições de trabalho, carreira e remuneração, elementos também constituintes do desenvolvimento profissional docente, e que precisam ser promovidos pelos sistemas de ensino como preconiza o Art. 67 da LDBN/96.

Ressaltamos que não deixa de ser uma estratégia pontual impulsionada pelos organismos que trabalham em nome do capital (as agências internacionais multilaterais) para melhorar a eficiência da educação visando ao desenvolvimentismo. Contudo, são experiências formativas, que a nosso ver, ainda estão em fase de experimentação e sujeitas a muitas alterações, além do mais não temos o propósito de avaliar se as parcerias ou os convênios de cooperação devem ou não se consolidarem em estados e municípios brasileiros.

Segundo Foereste (2005), o maior entrave da parceria oficial deriva da incompatibilidade ideológica dos membros parceiros, pois, esses precisam compreender a prática da parceria da mesma forma ou ter objetivos coesivos. Quanto maior o consenso sobre essas direções amplas entre os atores envolvidos, menor será a divergência em torno da viabilidade das parcerias (TACHIZAWA, 2014). Mas,

as divergências ideológicas, epistemológicas, didático-metodológico, têm gerado embates e conflitos entre profissionais de ensino, academia e governo, causando dificuldade e resistência na implementação e execução das ações e metas instituídas pela lei em vigência.

2.2.2 Exemplo de Parceria Oficial: legitimação da atuação das Organizações da Sociedade Civil sem fins lucrativos

As reformas econômicas e administrativas dos governos Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2010), na década de 1990 e na década de 2000, resultaram no estabelecimento de um novo padrão de interação entre governo, sociedade e setor privado, em função da reestruturação organizacional e do perfil de atuação dos órgãos públicos.

Nessas décadas, de acordo com Oliveira (2015), inicia-se a instalação de estratégias legais no sentido de diminuir o aparato estatal, fomento à iniciativa privada no desempenho de atividade de interesse público e busca pela eficiência, introdução da administração gerencial. Para o autor, isso significa que o modelo de Administração pública imperativa caduca, e a Administração Pública assume o modelo consensual, o fomento estatal às atividades privadas de caráter social.

Segundo Foerste (2005), esse terreno favoreceu a implementação de velhas e novas parcerias com a iniciativa privada, estabelecimento de novas formas de concessão de diversos serviços públicos (patrocinada, administrativa), e, de maneira mais intensa, os contratos (contrato de gestão, termo de parceria). A intensificação dos contratos se funda no que prevê a CFB/88 Art. 37 § 8º que diz:

A autonomia gerencial, orçamentária e financeira dos órgãos e entidades da administração direta e indireta poderá ser ampliada mediante contrato, a ser firmado entre seus administradores e o poder público, que tenha por objeto a fixação de metas de desempenho para o órgão ou entidade, cabendo à lei dispor sobre: o prazo de duração do contrato; os controles e critérios de avaliação de desempenho, direitos, obrigações e responsabilidade dos dirigentes; a remuneração do pessoal (BRASIL, 1988)

No Brasil, a Lei nº 11.079/2004, dentre muitas outras, é um exemplo claro do que preconiza a CFB/88 Art. 37, em razão da descentralização da gestão pública e da consagração e legalização da parceria do poder público com a iniciativa privada,

dando origem à nova forma de concessão, os contratos: as Parcerias Público-Privadas (PPP). Essa Lei institui normas gerais para licitação e contratação de Parceria Público-Privada no âmbito dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, conforme o Art. 1º da Lei, ou seja, regulamenta a atuação dos particulares na área social. Devendo os estados e municípios adequar-se às normas gerais.

No âmbito da Lei nº 11.079/2004, Art. 2º, a Parceria Público-Privada é definida com o contrato administrativo de concessão em duas modalidades: concessões patrocinadas e concessões administrativas sob um regime jurídico diferenciado. Para Oliveira (2015), nesse caso, a expressão Parceria Público-Privada tem um sentido mais restrito, no sentido amplo da expressão que engloba todo e qualquer ajuste entre o Estado e o particular para consecução do interesse público. A Lei nº 13.019, publicada em 31 de dezembro de 2014, considerada o marco regulatório da parceria com o Terceiro Setor, alterada, posteriormente em 2015 pela Lei nº 13.104/2015 (novo marco regulatório) é um exemplo de Parceria Público-Privada no sentido mais amplo.

De acordo com Bezerra e Adrião (2013), o estreitamento de relações entre a administração pública e o setor privado pôde ser traduzido pela aprovação de uma série de dispositivos legais que asseguraram e ampliaram as possibilidades de acordos entre o poder público e a iniciativa privada. Ainda, para os referidos autores:

[...] a articulação de propostas de “flexibilização” da administração pública – ideologicamente defendidas como condição para o aumento da eficácia e da eficiência dos serviços, – tem permitido a criação de diferentes “pactos” público-privados, além dos já tradicionais processos de convênios com instituições filantrópicas ou comunitárias, devido ao aumento de atribuições por parte dos municípios, em um contexto de escassez de recursos e a permissividade legal – que mantém a responsabilidade de transferência de recursos públicos para instituições privadas (BEZERRA; ADRIÃO, 2013 p. 264).

No entanto, na nossa pesquisa não estamos nos referindo à Parceria Público-Privada definida pelas Leis nº 11.079/2004 e Lei nº 13.104/2015, pois tais leis não se aplicam aos convênios celebrados com entidades filantrópicas e sem fins lucrativos

nos termos do §1.º do art. 199 da Constituição Federal/88⁵. Ou seja, é estabelecido a partir de convênio de cooperação, sob a Lei nº 11.107/2005 (normas gerais de contratação de consórcios públicos), o Decreto nº 6.170/2007 e a Portaria Interministerial Nº 507, de 24 de novembro de 2011.

Com relação ao Decreto-Lei nº 6.170, de 25 de julho de 2007, no Art. 1 § 1º, nos termos da lei define convênio da seguinte forma:

I - convênio - acordo, ajuste ou qualquer outro instrumento que discipline a transferência de recursos financeiros de dotações consignadas nos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União e tenha como partícipe, de um lado, órgão ou entidade da administração pública federal, direta ou indireta, e, de outro lado, órgão ou entidade da administração pública estadual, distrital ou municipal, direta ou indireta, ou ainda, entidades privadas sem fins lucrativos, visando a execução de programa de governo, envolvendo a realização de projeto, atividade, serviço, aquisição de bens ou evento de interesse recíproco, em regime de mútua cooperação. (BRASIL, 2007)

Os termos do Decreto-lei nº 6.170/2007 alterados pelo Decreto nº 8.180/2013 estabelecem no Art. 1º que os convênios podem ser celebrados com os seguintes órgãos:

[...] celebrados pelos órgãos e entidades da administração pública federal com órgãos ou entidades públicas ou privadas sem fins lucrativos, para a execução de programas, projetos e atividades que envolvam a transferência de recursos ou a descentralização de créditos oriundos dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União (BRASIL, 2013).

O convênio é o mais tradicional dos mecanismos para fomentar a cooperação público-pública e público-privada (JUNIOR, 2011), um acordo regulamentado e estimulado desde 1998 através da Emenda Constitucional nº 19/1998.

⁵**Art. 199.** A assistência à saúde é livre à iniciativa privada. **§ 1º** - As instituições privadas poderão participar de forma complementar do sistema único de saúde, segundo diretrizes deste, mediante contrato de direito público ou convênio, tendo preferência as entidades filantrópicas e as sem fins lucrativos.

Mas, mesmo não tendo tido acesso ao documento oficial que indica o convênio de cooperação técnico-educacional entre a Prefeitura do Recife, o Instituto Qualidade no Ensino sob o investimento da iniciativa privada, para implementação do Programa Qualiescola II no SMER, diante dessas particularidades, afirmamos que tal convênio pode ter sido firmado com base na Emenda Constitucional nº 19/1998, na Lei nº 11.107/2005 (normas gerais de contratação de consórcios públicos, regulamentada pelo decreto nº 6.017/2007), no Decreto nº 6.170/2007 e a Portaria Interministerial Nº 507/2011. No âmbito do Estado de Pernambuco, o Decreto nº 24.120/2002 que disciplina a realização de transferências voluntárias de recursos do Tesouro Estadual a Municípios, previstas na Lei Complementar Federal nº 101⁶, de 4 de maio de 2000.

Pois, a relação estabelecida através do referido convênio trata de um acordo no sentido de disciplinar a transferência de recursos financeiros a entidades de assistência social, sem fins lucrativos, e executar a atividade de interesse público em regime de mútua cooperação (conjuntamente).

Outros meios de valorizar a sociedade civil, sem fins econômicos, têm sido criados pelo governo brasileiro, dentre eles podemos citar as qualificações jurídicas e as certificações para viabilizar o reconhecimento dos benefícios públicos e a formalização de parcerias para a consecução de objetivos sociais (OLIVEIRA, 2015).

No rol de qualificação, merece destaque: a qualificação jurídica Organizações Sociais (OS), previstas na forma da Lei nº 9.637/1998 e a qualificação jurídica denominada Oscips (Organizações da sociedade civil de interesse público), em conformidade com a Lei nº 9.790/1999. O Quadro 2, a seguir, sintetiza as características das OS e Oscip, trata de um quadro elaborado por Bezerra e Adrião (2013).

⁶Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências.

Quadro 2
Síntese comparativa das características das OS e Oscip

Aspectos	OS	Aspectos Oscip
Vínculo	Contrato de gestão	Termo de Parceria
Natureza Jurídica	Pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos. Criada por particulares, deve se habilitar perante a administração pública para obter a qualificação social.	Pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos. Criada por particulares, deve se habilitar perante o Ministério da Justiça para obter a qualificação.
Objetivo social	Atuação nas áreas de ensino, pesquisa científica, desenvolvimento tecnológico, proteção e preservação do meio ambiente, cultura e saúde	Atuação em áreas voltadas para a promoção da assistência social; promoção da cultura, defesa e conservação do patrimônio histórico e artístico; promoção gratuita da educação, observando-se a forma complementar de participação das organizações de que trata esta Lei; promoção gratuita da saúde, observando-se a forma complementar de participação das organizações de que trata esta Lei; promoção da segurança alimentar e nutricional; defesa, preservação e conservação do meio ambiente e promoção do desenvolvimento sustentável; promoção do voluntariado; promoção do desenvolvimento econômico e social e combate à pobreza; experimentação, não lucrativa, de novos modelos socioprodutivos e de sistemas alternativos de produção, comércio, emprego e crédito; promoção de direitos estabelecidos, construção de novos direitos e assessoria jurídica gratuita de interesse suplementar; promoção da ética, da paz, da cidadania, dos direitos humanos, da democracia e de outros valores universais; estudos e pesquisas, desenvolvimento de tecnologias alternativas, produção e divulgação de informações e conhecimentos técnicos e científicos.
Presença do poder público	Conselho de administração cuja composição é de 20% a 40% do poder público.	A execução do objeto do termo de parceria será acompanhada e fiscalizada por órgão do poder público da área de atuação correspondente à atividade fomentada, e pelos conselhos de políticas públicas das áreas correspondentes de atuação existentes, em cada nível de governo.
Fomento	Destinação de recursos orçamentários e bens necessários ao cumprimento do contrato de gestão, mediante permissão de uso, com dispensa de licitação, cessão especial de servidores públicos, com ônus para a origem, dispensa de licitação nos contratos de prestação de serviços celebrados entre a administração pública e a organização social.	Não são especificadas na lei as modalidades de fomento ou cooperação, há apenas algumas referências a bens ou recursos de origem pública.
Desqualificação	Desqualificação	Ocorre a pedido ou mediante decisão proferida em processo administrativo, no qual serão assegurados a ampla defesa e o contraditório

Fonte: BEZERRA, 2013, p. 262-263.

Cabe ressaltar que outras qualificações jurídicas podem ser criadas com a finalidade de valorizar a participação social, sem fins econômicos, pois cada Ente Federado, no âmbito de sua “autonomia” político-administrativa, possui liberdade para criar qualificações jurídicas diversas (OLIVEIRA, 2015) com o esforço de consolidar a gestão pública descentralizada e participativa.

A Política Pública de Certificação de Entidades Beneficentes de Assistência Social (CEBAS) precisa ser ressaltada como outro exemplo do esforço do Estado para garantir mínimos sociais e provimento de condições para atender contingências sociais e promover a universalização dos direitos sociais, incentivando ações integradas entre a iniciativa pública, privada e a sociedade civil.

Essa política de desenvolvimento social, também, baseia-se nas diretrizes da descentralização político-administrativa, participação da população e primazia da responsabilidade do Estado, definindo a organização da Assistência Social no Brasil sob a Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993 (alterada pela Lei nº 12.435/2011). Em provimento do atendimento às necessidades básicas, principalmente na área de assistência social, saúde e educação, configuram-se como um mecanismo político de apoio ao Terceiro Setor e à iniciativa privada, definida como Política de Seguridade Social, não contributiva (isenção de contribuições, regulada pela Lei nº 12.101/2009).

No âmbito da certificação de entidades beneficentes de assistência social de caráter educacional e sobre procedimentos de isenção das contribuições para a seguridade social, as recentes alterações no marco regulatório, sob a Lei nº 12.101/2009, são estabelecidas pelo Decreto nº 8.242/2014 mudanças que possibilitaram a expansão do CEBAS Educação como política de acesso. Implementada no Ministério da Educação, no ano de 2013, por intermédio da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES), a Coordenação-Geral de Certificação de Entidades Beneficentes de Assistência Social – CGCEBAS tem o objetivo de zelar pelo cumprimento das condições que resultam na certificação das entidades beneficentes e na responsabilidade de organizar, articular e convergir o CEBAS-Educação às diretrizes e prioridades da Educação Brasileira refletidas no atual Plano Nacional de Educação – PNE 2014/2024.

Em síntese, com ou sem qualificação jurídica, contudo, em conformidade com a legislação, as organizações da sociedade civil devem atuar em parceria com o setor público e/ou privado nas seguintes áreas de interesse público: educação, saúde, tecnologia, meio ambiente, cultura, direitos humanos, entre outros já citados, sob tais ângulos organizativos:

[...] a) fundações, institutos e associações de direito privado com empresas; b) fundações, institutos ou associações com outras organizações do mesmo gênero; c) organismos internacionais com fundações, institutos e associações nacionais e d) instâncias da aparelhagem estatal com fundações, institutos e associações de direitos privado (DORNELAS; MARTINS 2013, p.118).

Seguido esses ângulos organizativos podemos definir as entidades não lucrativas da sociedade civil como facilitadora da interlocução, como uma terceira via entre o Estado e o setor privado seguindo o princípio da subsidiariedade⁷, mas com base na primazia da população, da união de forças em prol da transformação social. Para Luz (2011), ao firmar acordos (parceria) com o setor privado, as organizações ajudam a dar maior legitimidade ao empresariado quando realizam ações com seu apoio; ajudam a fazer repercutir na sociedade o apoio empresarial quando realizam atividades socialmente relevantes (assessoria, educação popular, programas de capacitação, assistência social, saúde, cultura, por exemplo).

Na conotação política, a “parceria” com o setor privado, por intermédio de Fundações e Associações (Institutos), tem o objetivo de criar soluções imediatas para as questões sociais, difundindo a concepção de que o progresso e a efetividade das ações do Estado, perante a coletividade, dependem da capacidade de mobilização da população e da colaboração social, como determina o Art. 195 da CFB/88. Disseminando que: a responsabilidade da prestação dos serviços sociais não está só a cargo do poder público, porém, precisa ser garantido e promovido por todos os membros constituintes da sociedade.

Logo, ao assumirem o papel de promotores do bem-estar social, o setor público, as empresas privadas e as organizações da sociedade civil estão garantindo a seguridade social. E, ao mesmo tempo, funcionam como instrumentos político administrativo para realizar obras e prestar serviços de interesse público.

2.2.3 Atuação do Instituto Qualidade no Ensino: convênio de cooperação técnico-educacional no Sistema Municipal de Ensino do Recife

Para os governantes brasileiros, seja na esfera federal, estadual seja municipal, os convênios no âmbito educativo se configuram como uma possibilidade de

⁷ Caracterizado pela ausência da intervenção direta quando a sociedade for capaz de atender aos interesses sociais Tachizawa (2014).

financiamento externo, o aumento expressivo dos índices de desempenho nas avaliações externas e diminuição dos custos com a formação dos profissionais. Pois, uma vez firmada, seja através de contrato de gestão, termo de parceria, concessões, contratos ou convênios os parceiros partilham seus recursos de modo a trocar benefícios mútuos e chegar a objetivos comuns, e, em contrapartida, promovem o bem-estar social no Brasil.

Nesse contexto, podemos citar algumas das principais organizações do Terceiro Setor que vem atuando nacionalmente e trabalhando efetivamente em regime de cooperação como provedoras do bem-estar social, principalmente na educação, são elas: o Instituto Qualidade no Ensino, o Instituto Chapada de Educação e Pesquisas, a Fundação Vale, o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Alfa e Beto, dentre outras. Elas têm realizado atividades de interesse público, mantendo-se a partir da captação de recursos financeiros dos seguintes doadores: pessoas físicas, organizações públicas, privadas, do Terceiro Setor ou Organismos Multilaterais como determina a lei que regulamenta tais instituições.

Para firmar acordos técnico-educacionais com as Secretarias de Educação estaduais e municipais, as organizações convencem que possuem a fórmula para atingir a tão desejada qualidade da educação. O marketing utilizado para ganhar a simpatia, e, conseqüentemente, a adesão dos governos brasileiros, potenciais doadores (financiadores), parte da divulgação positiva das atividades que desenvolvem; das metas que se propõem atingir e já atingiram em outros lugares onde atuaram; e do grau de efetividade ao solucionar os problemas segundo suas ações (TACHIZAWA, 2014). Uma vez que a contratação e captação de recursos financeiros dependem do aumento da credibilidade.

Convencidos pelos argumentos apresentados e respaldados pela Lei, os representantes das Secretarias de Educação brasileiras passam a acreditar no plano de trabalho explanado pelas organizações da sociedade civil, e, a contratação dessas instituições de caráter educacional de direito privado sem fim lucrativo, sejam elas entidades paraestatais ou entidades beneficentes e assistenciais, torna-se plausível para alcançar as necessidades básicas e pontuais dos sistemas e redes estaduais e municipais de ensino.

Na lista das principais ações educativas desenvolvidas estão: formação continuada em serviço de professores e coordenadores pedagógicos, assessoria aos gestores escolares, serviço de consultoria, comercialização de produtos e serviços (livros didáticos, jogos educativos, software). Mas, como afirma Tachizawa (2014), as ações de caráter educacional, predominantemente, estão centradas no domínio da assessoria, capacitação e qualificação.

Considerando a qualificação e a assessoria do professor como principal área de atuação dessas organizações, nos convencemos de que o motivo das contratações seria: as Secretarias de Educação, por força da lei (obrigatoriedade), visa garantir a formação continuada do professorado em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino, como determina o PNE (Meta 16 da Política Nacional de Formação de Professores), e, conseqüentemente, cumprir a LDBN nº 9.394/1996 que prevê a formação continuada e em serviço de professores da Educação Básica.

No Brasil, dentre os estados e municípios adeptos dos convênios de cooperação no campo da formação docente, podemos citar como exemplo os convênios firmados com o Instituto Qualidade do Ensino com o apoio da iniciativa privada: com a Secretária de Educação Estadual do Piauí e Municipal de Teresina, em 2008; e no Sistema Municipal de Ensino do Recife - Pernambuco (SMER-PE), em 2011 (PORTAL DO IQE, 2017). Não podemos negar que a contratação, visivelmente, contempla as exigências da LDBN/96 e do PNE em vigência: formação continuada e em serviço dos professores da Educação Básica na área do conhecimento que atuam.

Então, vamos conhecer o IQE e seu trabalho, tomando como exemplo o Sistema Municipal de Ensino do Recife. As informações descritas, a seguir, foram extraídas do portal oficial do Instituto (2017) e representam sua autocaracterização. Portanto:

- *O que é Instituto Qualidade no Ensino (IQE)?*

O Instituto Qualidade no Ensino (IQE) se autodenomina como uma entidade filantrópica certificada pelo Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS). Conforme o portal do IQE (2017) trata de uma Organização da Sociedade Civil de caráter educacional e assistência social, idealizada em 1991, ano que iniciou suas

atividades sob a causa: melhorar a qualidade do Ensino Fundamental de escolas públicas.

Nesse mesmo ano, a causa do IQE mobilizou empresários voluntários e diretores de escolas estaduais. De acordo com o portal do IQE (2017), esse grupo foi responsável pela elaboração e implementação do primeiro programa da entidade denominado “Programa Qualidade na Escola (PQE)”. Um projeto piloto focado na formação direta do professor, posteriormente, em 1992, testado em um núcleo piloto formado por três escolas estaduais da Grande São Paulo, nas cidades de Taboão da Serra e Embu, São Paulo (IQE, 2017).

Em 1994, com a denominação Instituto Qualidade no Ensino (IQE), inicia expansão do projeto piloto com o Programa Qualidade na Escola. Com a titulação de Instituto passa, então, a integrar o movimento de Organizações da Sociedade Civil como entidade criada para prestar serviços de interesse público em parceria com o setor público e a iniciativa privada. O título possibilitou receber apoio financeiro provindos de empresas privadas e das parcerias com governos (PORTAL DO IQE, 2017). Após sete anos, em 1997, recebe do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) o certificado de entidade de fins filantrópicos.

Com sede principal em São Paulo, segundo informações do portal do IQE (2017) por compor a razão social de entidades filantrópicas certificadas pelo CNAS não corresponde a uma espécie particular de pessoa jurídica, conseqüentemente, é gerido por um conselho de administração não remunerado, composto por pessoas físicas. Portanto, fazendo parte de um grupo de organizações sem fins econômicos resultantes da congregação legal de pessoas que têm interesses e objetivo comum.

Dessa forma, até o presente ano, está representado pelos seguintes membros não remunerados: Marcos Magalhães (Presidente), Kei Ikeda, Horácio Almendra (Presidente Executivo, falecido em 31 de janeiro de 2017). As demais funções são legalmente remuneradas e compostas por profissionais atuando nas seguintes funções: controladoria, administração, editoração, tecnologia da informação e no desenvolvimento dos projetos educacionais do IQE. A equipe pedagógica é por supervisores (tutores/consultores), especialistas e formadores.

- *Fundamentos teóricos*

O IQE tem por objetivo ajudar a garantir a toda a criança brasileira o acesso à educação de qualidade (PORTAL DO IQE, 2017). Mas, a qualidade a qual o Instituto se refere e se baseia está centrada num ensino que forma cidadãos para exercer sua cidadania de forma ampla, ou seja, uma educação de qualidade social.

Focado nessa perspectiva educativa, conforme seu portal oficial (2017), os programas educacionais estruturados pelo IQE estão fundamentados nas aprendizagens fundamentais para o século XXI, nos princípios preconizados pelo Art. 32 da LDBN/96 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Sendo assim:

1. São organizados com base no paradigma educacional para o século XXI, a educação deve ser estruturada nos quatro pilares do conhecimento (aprendizagens fundamentais):

Aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; não se trata apenas de adquirir conhecimentos, mas de dominar os instrumentos do conhecimento; é o aprender a aprender; *Aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; não se trata de competência material para executar um trabalho, mas sim de uma combinação de competência técnica com a social (capacidade de trabalhar em equipe, iniciativa etc.); *Aprender a viver* em comum, cooperar, participar de projetos comuns; *Aprender a ser* é essencial e integra os três anteriores; envolve discernimento, imaginação, capacidade de cuidar do seu destino (PORTAL DO IQE, 2017).

Segundo Werthein e Cunha (2000), esses caminhos do conhecimento propostos pelo Relatório Delors, a rigor possuem um imbricamento lógico, na prática eles interagem e são interdependentes e se fundamentam numa concepção de totalidade dialética do sujeito.

2. Os programas estão pautados no que preconiza o Art. 32 da LDBN/96, principalmente nos seguintes pontos:

[...] I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. [...] (Trecho extraído do Art. 32 da LDBN/96)

De acordo com a LDBN/96 Art 32, tal concepção objetiva a formação integral do estudante, e, para isso, a escola precisa ser reestruturada de modo a promover alternativas para obtenção de conhecimentos e saberes necessários para o exercício pleno da cidadania (BRASIL, 1996).

3. Para estruturação das ações educativas dos programas, o IQE também considera os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Esse documento aponta a necessidade de constituir uma escola que cumpra sua função social, proporcionando condições de aprendizagem que ajudem os estudantes a utilizar os conhecimentos de modo significativo.

- *Os programas do IQE.*

Conforme o portal do IQE (2017), os programas educacionais instituídos no âmbito da entidade são:

Programa Qualiescola I (anos iniciais) e II (anos finais); Pró-formador (curso de qualificação dos profissionais indicados pelas Secretarias estaduais e municipais de Educação para formarem professores do Ensino Fundamental); Gestão Escolar (curso de qualificação de educadores que atuam como gestores de escolas públicas); Programa de Alfabetização; Programa Educado-Reinventando a Educação (Educação à distância; formar professores dos anos iniciais (1º a 5º ano) em Língua Portuguesa e Matemática e gestores das escolas); além de Projetos Especiais (específicos), como por exemplo, o Projeto Leitura na Escola (PORTAL DO IQE, 2017).

O site oficial do Instituto (2017) afirma que todos esses programas são estruturados tomando como base os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e podem ser implementados de imediato em escolas públicas. Mas, segundo informações do portal do IQE (2017) antes de implementar qualquer que seja o programa contratado, uma “Avaliação Diagnóstica de Aprendizagem” é aplicada. O Instituto no seu portal afirma que a intenção consiste em detectar as dificuldades educacionais desse sistema ou rede de ensino, e assim, desenvolver soluções mais específicas. Quanto a essa forma de trabalho, o Instituto explica:

É uma forma efetiva de checar as habilidades desenvolvidas pelos alunos ao longo do processo escolar. Para cada habilidade esperada que o aluno domine, correspondente à série em que se encontra,

elaboram-se três questões, de modo a distribuir equilibradamente habilidades/conteúdos na prova. A tabulação dos resultados oferece um retrato objetivo da aprendizagem dos alunos. E, assim, alinhar e desenvolver o programa contratado de acordo com as diretrizes e objetivos que a entidade planeja implementar, mas tomando como parâmetro o projeto contratado, ou seja, o IQE cria processos e ações articuladas entre si, com a intenção de fornecer aos parceiros elementos para que possam dar continuidade às ações de cunho educacional de modo partilhado, sustentado, fundamentado e aceito pela comunidade a que se destinam essas ações (PORTAL DO IQE, 2017).

Essa forma de trabalho alicerça o projeto educacional do IQE, e, é partindo desse princípio que se autoapresenta (auto marketing) no mercado educacional, ou seja, como possuidor de conhecimento e *expertise* na área que vem atuando filantropicamente, a educação. A estratégia de marketing consiste em utilizar o “poder” de sua marca para divulgar a marca das empresas privadas parceiras, e, assim, criar uma parceria comercial que possa trazer benefícios mútuos para a causa e para os negócios (PORTAL DO IQE, 2017).

- *Abrangência do IQE*

O IQE funciona como a maioria das entidades congêneres, em linhas gerais, é encarregado de facilitar a interlocução e formalizar o convênio de cooperação, como uma terceira via entre o Estado e o setor privado. É através desse tipo de acordo com a administração pública e iniciativa privada que o IQE capta recursos financeiros para manter e desenvolver seus Programas, como preconiza a lei brasileira que rege os convênios.

Desde 1994, o IQE vem expandindo suas atividades e ganhando abrangência nacional, como divulgado no site do IQE (2017). A Figura 1, abaixo, dá uma noção da área de abrangência do IQE, ou seja, os estados que firmaram convênios com o Instituto Qualidade no Ensino, desde 1994, conforme divulgado pelo portal do IQE.

Figura 1
Áreas de atuação do Instituto Qualidade no Ensino



Fonte: Portal do IQE (2017).

É importante ressaltar que em muitos desses estados e municípios os convênios ainda estão em vigência, por exemplo, no estado de Pernambuco, o município de Paulista (administração municipal pertencente à Região Metropolitana do Recife) selou o convênio em agosto de 2016, contratando o Programa Qualiescola I (anos iniciais), sob a iniciativa da Fiat/Jeep (empresa Privada).

De acordo com as informações disponibilizadas no site do IQE (2017), a expansão das atividades educacionais exigiu a reelaboração e aprimoramento do projeto piloto, PQE, e, conseqüentemente a criação de novos programas ao longo dos anos. Por exemplo, o Kit Escola elaborado em 1996 resultou da necessidade de aprimoramento das atividades educacionais e o reconhecimento nacional do trabalho. Ou seja, o PQE foi reestruturado (sistematização dos fundamentos e conteúdos).

Tal sistematização deu origem ao Programa Qualiescola que tem se configurado como o principal trabalho desenvolvido pelo IQE. Segundo o site do IQE (2017), esse programa manteve a essência do projeto piloto e a formação docente, contudo, para se tornar mais completo e eficiente, incorporou ao processo os princípios e diretrizes do programa Pró-formador e Gestão para a Escola Pública. Isto é, dois elementos foram acrescentados ao PQE: a preparação do formador de professores e a elaboração de uma série de materiais, como por exemplo, o Caderno

de Conceito e Ação, para dá apoio e suporte aos formadores e permitir ao instituto avaliar e medir a eficácia do programa implantado.

- *O convênio com a Prefeitura do Recife*

Trata de uma parceria oficial estabelecida através de um convênio para realização da formação continuada docente conjuntamente.

A versão Qualiescola II foi o programa formativo contratado pela Prefeitura do Recife em 2011; esse acordo (convênio de cooperação técnico-educacional) consistiu em prestar serviços formativos e montar uma estrutura de formação docente que abrangesse várias áreas disciplinares, tais como: Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Ciências.

Conforme declarado no portal de notícia da Prefeitura da Cidade do Recife (ANEXO A), a Secretária de Educação, Esporte e Lazer, Ivone Caetano (na época em exercício), formalizou publicamente o convênio no dia 18 de maio de 2011, na presença do Presidente Executivo do IQE Horácio Almendra, da equipe da Secretaria de Educação e professores do SMER. Isto é, esse acordo de cooperação técnico-educacional foi apresentado oficialmente à comunidade escolar e à sociedade de um modo geral em um evento organizado no Centro de Formação de Educadores Professor Paulo Freire, localizado no bairro da Madalena, no dia 20 de maio de 2011.

A adesão pelo convênio se justifica com base na seguinte alegação: melhorar a qualidade do ensino no município e a aprendizagem dos alunos das escolas municipais do Ensino Fundamental (anos finais), por meio de um conjunto de ações planejadas nos domínios do Instituto Qualidade no Ensino (IQE) pela sua equipe de técnicos e consultores especialistas, dentre elas: treinamento profissional; assessoria pedagógica e de gestores, avaliação e revisão da proposta pedagógica da escola, como exposto no site do IQE (2017).

Essa intenção pode ser verificada nos relatos contidos no artigo publicado, na época da solenidade de apresentação, no portal de notícia da Prefeitura da Cidade do Recife (ANEXO A). A Secretária de Educação Ivone Caetano revela que o acordo de cooperação firmado com o Instituto manteria a política de educação (direcionamento pedagógico) do SMER. Também traria mais elementos para o professorado trabalhar em sala de aula, além de melhorar a qualidade da educação, e, por conseguinte,

e elevar o grau de ensino no município. Nessa mesma ocasião, o Presidente Executivo do IQE Horácio Almendra confirma o propósito, e enfatiza que o plano de ação do Programa Qualiescola partiria da realidade educacional do SMER através dessa dinâmica, e as metas seriam definidas para alcançar objetivos.

De acordo com a dinâmica estabelecida, a Secretaria Municipal de Educação do Recife indicaria os professores-formadores, e assim foi feito. Eles foram preparados pelos tutores/especialistas do IQE para atuar como formadores na área do conhecimento que ministravam aulas, por exemplo: professores de Ciências como formadores do Qualiescola II/Ciências, professores de Matemática como formadores do Qualiescola II/Matemática.

A partir daí, o IQE passou a prestar serviços de assessoria e consultorias educacionais a 34 unidades de ensino do 6º ao 9º ano (Ensino Fundamental, anos finais) vinculadas à Secretária Municipal de Educação. Conseqüentemente, os professores e professoras lotados nessas escolas passaram a participar de oficinas orientadas pela equipe pedagógica do Instituto na sua área disciplinar de atuação.

As oficinas são preparadas tomando como base os conteúdos e atividades contidas no Caderno de Conceito e Ação. A recomendação do Instituto é que os professores e professoras sigam à risca as orientações apresentadas pelo caderno, para que todo processo de ensino e aprendizagem se torne mais objetivo e operacional, caso contrário pode comprometer todo esse processo, e, possivelmente, a qualidade da educação.

Diante do exposto, e sendo nosso objeto de estudo o Programa Qualiescola II/Ciências, descreveremos na seção seguinte a estrutura formativa elaborada para qualificar o professorado de Ciências, embora a estrutura formativa utilizada para qualificar o professorado que atua no Ensino Fundamental ministrando aulas na disciplina de Ciências é uma ramificação do programa geral.

2.2.4 Programa Formativo Qualiescola II/Ciências: estrutura operacional

Como diz Morin (2011), um programa é uma sequência de ações predeterminadas que precisa funcionar em circunstância permitindo sua efetivação. Portanto, o Programa Qualiescola como o próprio nome o denomina se configura

como programa, sua funcionalidade segue uma programação que dura de 24 a 30 meses de acordo com site do IQE (2017). Todo processo é estruturado a partir de um plano de atividades (ações) predefinidas que tem a finalidade de direcionar todo o trabalho.

Segundo o site do IQE (2017), o Programa Qualiescola está alinhado com as Leis de Diretrizes de Bases da Educação e com as Diretrizes Curriculares Nacionais. Ao contratar o Programa, é implementado no sistema de ensino parceiro a seguinte estrutura operacional: primeiramente formando os professores formadores (Pró-formador) e, por conseguinte iniciando o desenvolvimento das cinco principais ações que movimenta o Programa Qualiescola. Isto é, essas ações abarcam os seguintes pontos: formação continuada em serviço, assessoria pedagógica, avaliação de aprendizagem, reforço escolar, construção da gestão participativa (formação de Conselhos Consultivos).

A Figura 2, a seguir, mostra sinteticamente a estrutura operacional do Programa Qualiescola.

Figura 2
Estrutura de Operação do Programa Qualiescola



Fonte: Portal do IQE, 2017.

Trata-se de um programa organizado tomando como base cinco ações de caráter autônomo e individual. Mas, apesar dessas ações funcionarem independentes uma das outras elas são complementares, e, de certa forma, são propostas para se auto-organizarem. De acordo com o site do IQE (2017), tais ações foram planejadas sistematicamente para se complementarem e acontecerem simultaneamente em prol

de um determinado objetivo: qualificar o professor (a) e melhorar a aprendizagem dos estudantes dos sistemas públicos de ensino. Não são estratégias, mas atividades que se objetivam formar, servir de suporte pedagógico e permitir ao Instituto avaliar e medir a eficácia do programa implementado.

As cinco ações que configuram o Programa Qualiescola Ihe dão um caráter estruturante, pois o organizam seguindo uma lógica, um plano de trabalho pré-definido com fins de objetivar e racionalizar as atividades formativas e as ações educativas (escolar). O plano gira em torno do desenvolvimento “profissional” dos professores (orientação pedagógica, curricular e disciplinar) e do desenvolvimento organizacional das escolas (administração e gestão escolar). No aspecto legal, permite a concretização da formação continuada em serviço na área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino, contemplando a LDBN/96 e PNE.

Para entender melhor o Programa Qualiescola passemos a esmiuçar, a seguir, em linhas gerais, sua estrutura organizativa adotada pelo IQE, adotando como modelo o programa destinado à disciplina escolar Ciências.

- *Ações do Programa Qualiescola II*

No Qualiescola II, a formação continuada em serviço, a assessoria pedagógica e a avaliação de aprendizagem são as principais atividades implementadas pelo Instituto, estas estão pautadas, sobretudo, no Caderno de “Conceito e Ação”, um material produzido no domínio do IQE. As outras ações (reforço escolar e gestão participativa), geralmente, vão acontecendo ao longo do processo e de acordo com as necessidades que vão emergindo. Logo, com base nas informações nos documentos disponibilizados no portal do IQE, vamos discorrer sobre a dinâmica dessas atividades:

- ✓ Formação continuada docente em serviço

A formação continuada de professores em serviço acontece por meio de oficinas presenciais e estudo de materiais de apoio durante os dois anos e meio de duração do Qualiescola (pode ser no período de três anos, caso seja renovado). Essas oficinas e material de apoio são desenvolvidos pelos profissionais vinculados ao IQE

(supervisores e coordenadores) e são fundamentados nas diretrizes e aportes teóricos que estruturam o Caderno de Conceito e Ação.

Esse caderno foi desenvolvido nos domínios do Instituto para nortear a formação docente, e é estruturado nos princípios teóricos, didáticos e metodológicos recomendados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998). Os eixos temáticos sugeridos por esse documento intitulam os capítulos (unidades) que compõem o caderno formativo. A intenção foi balizar o Caderno de Conceito e Ação a um documento oficial de abrangência nacional, reconhecido pelo MEC, e, dessa forma, tentar alinhar o Qualiescola às propostas curriculares de estados e municípios brasileiros que possivelmente são alicerçadas nos PCN.

No plano de formação docente instituído pelo IQE, o Caderno de Conceito e Ação funciona como material de apoio didático-pedagógico, seu corpo é composto por textos didáticos, teóricos e informativos, sequências de atividades e situações que suscitam reflexões sobre a prática docente, ou seja, traz uma variedade de sugestões, informações e diretrizes baseadas nos eixos temáticos dos PCN de forma que sejam estudados ao longo dos quatro anos (6º ao 9º ano) nas salas de aula do Ensino Fundamental com a finalidade de ajudar na organização do trabalho do (a) professor (a).

Para isso, o professorado nos encontros mensais deverá estudar, debater e refletir sobre esses temas na formação em serviço para que assim possam adequá-los à proposta curricular (já implementada na rede ou sistema de ensino), ao seu planejamento e à realidade da sala de aula. Por exemplo, a ideia é utilizar as temáticas sugeridas pelos PCN como pano de fundo (contexto) para introdução, ampliação e consolidação de conceitos e conteúdo disciplinares, tomando como norte as diretrizes didático-metodológico indicadas nesse documento, aulas baseadas no ensino interdisciplinar (conexões entre disciplinas) contextualizado (uso de contexto).

Guiada por esta concepção de ensino e modelada pela racionalidade prática, a formação continuada em serviço deve ser operacionalizada da seguinte forma nas oficinas (Encontros Formativos Mensais):

Estudo dos capítulos e das respectivas seções – as seções são iniciadas com a exposição dos objetivos que se deve alcançar no final do estudo, em seguida os

procedimentos e possibilidades de intervenções do professor são descritas. Essas seções trazem situações (textos) construídas com base nos eixos temáticos dos PCN, e, a partir destes, os professores e professoras, são estimulados a responder a questões relacionadas ao conteúdo explorado, que, posteriormente devem ser debatidas e refletidas com os pares. No final das seções, o professorado experimenta e vivencia sequências de atividades ou experimentos que vão ser aplicados na sala de aula com os estudantes.

Estudo das Habilidades e Competências (Recursos complementares) - esta etapa prioriza o estudo das habilidades e competências que os estudantes precisam desenvolver para alcançar a aprendizagem desejada. Constituem-se como metas que devem fazer parte da organização do trabalho do professorado, e, estão relacionadas aos conceitos e conteúdos trabalhados nos encontros formativos (oficinas presenciais). Para tanto, o professorado deve relacionar o conteúdo trabalhado com a respectiva habilidade a ser desenvolvida, e assim, são orientados.

Conexão (Conteúdos/habilidades/competências) – sendo conhecedor do material e sua proposta, a próxima etapa é organizar rotinas de trabalho e sistematizar a prática pedagógica se utilizando dos princípios estudados anteriormente. A proposta consiste em levar o professorado a refletir sobre sua prática pedagógica, discutir sobre outras tendências educacionais e, com os pares, afinar sua forma de ensinar a disciplina com os “caminhos” apresentados pelo Programa Qualiescola.

Para o IQE, a estratégia de trabalho funciona no sentido de oferecer recursos para viabilizar o desenvolvimento de habilidades e competências no estudante, de modo que favoreça a construção do conhecimento. A intenção didático-metodológica consiste em alternar reflexões teóricas com atividades práticas, de forma que esses aspectos se complementem (PORTAL DO IQE, 2017). Independente da área disciplinar abordada, o desenho definido para o processo de formação continuada precisa acompanhar a lógica estabelecida e expressa no caderno de “Conceito e Ação” com fins de eliminar ao máximo a subjetividade do professorado e tornar o processo educativo mais objetivo e operacional, por isso, o caderno traz no seu corpo o que professores e alunos precisam fazer. Mas, em síntese, a perspectiva de trabalho segue a lógica: primeiro os professores conhecem e adquirem os conhecimentos das teorias que explicam o processo de ensino aprendizagem e somente, no segundo

momento, aplicam essas teorias na prática escolar, isto é, a teoria vem antes da prática.

✓ Assessoria Pedagógica

À medida que acontecem as oficinas formativas, a segunda ação do Qualiescola, a assessoria, é colocada em funcionamento para garantir o sucesso do Programa. Essa fase é uma extensão do trabalho desenvolvido nas oficinas formativas mensais, e, consiste no acompanhamento e apoio pedagógico diretamente no ambiente escolar. Essa ação é desempenhada pelos professores formadores, profissionais que provém da mesma prática que o professor assistido, tem um conceito de ajuda entre iguais, identificam-se com os professores participantes e sabem de suas reais necessidades.

Desempenhando a assessoria entre iguais e sob a orientação dos coordenadores do IQE, esses professores formadores assumem a função de “visitar”, quinzenalmente, os professores, os coordenadores pedagógicos e gestores nas escolas para dar suporte e auxílio ao trabalho e, assim, assegurar que o treinamento estabelecido pelo Programa seja colocado em prática e funcione com eficiência. Nessas visitas quinzenais inclui assistir à aula do professor, caso seja necessário, ou seja, requisitado.

A assessoria funciona no sentido de ajudar o professor a articular o trabalho que ele vem desenvolvendo em sala de aula com a proposta apresentada nas oficinas presenciais, mas, não é a intenção do Instituto excluir a proposta curricular do sistema de ensino contratante. O apoio funciona, também, como facilitador da comunicação entre professores, coordenadores pedagógicos e gestores a fim de haver um alinhamento dos objetivos e evitar possíveis entraves na consecução das atividades propostas que venham prejudicar a consecução do programa formativo.

Sendo responsável pela formação e assessoria, estando na função de mediador de acordos entre as partes envolvidas (IQE e participantes do Qualiescola), os professores formadores, ainda, têm o papel de comunicador dos resultados. Isto é, o feedback positivo ou feedback negativo referente ao processo de formação em serviço deve ser feito por esses profissionais através de relatórios e reuniões mensais, apresentados aos coordenadores por área de conhecimento e nas reuniões do tipo

geral na presença de toda equipe pedagógica do IQE e do grupo de professores formadores.

Esse tipo de trabalho (assessoria pedagógica, relatórios e reuniões mensais) funciona no sentido de ajustar a organização escolar para atingir as metas traçadas e assegurar a concretização do Programa Qualiescola. Esses instrumentos são utilizados para controlar a aplicação das ações pedagógicas trabalhadas nos encontros formativos, ou seja, são meta-reguladores que garantem o equilíbrio, e, funcionam para melhorar a efetividade, a qualidade e aumentar o desempenho do processo em desenvolvimento.

✓ Avaliação de Aprendizagem

A terceira ação do Programa Qualiescola pode ser considerada um artifício meta-regulador, pois à medida que as outras ações vão sendo realizadas, os seus resultados servem de indicador da evolução da aprendizagem dos estudantes. Estamos nos referindo à avaliação de aprendizagem, conduzida a cada seis meses, uma estratégia para acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem e orientar o planejamento escolar, e, possivelmente, monitorar se as intervenções educativas estão sendo bem executadas.

Essas avaliações são elaboradas exclusivamente pela equipe do IQE/São Paulo com base no caderno de Conceito e Ação, e são aplicadas, pela equipe local, em turmas do Ensino Fundamental das Unidades de Ensino do estado ou município contratante. A correção e exposição pública dos resultados, na forma de porcentagem (percentual geral e por habilidade) ficam a cargo da equipe pedagógica do IQE. E, por se configurar como um instrumento meta-regulador seus efeitos, isto posto, necessitam de um feedback que por sua vez faz parte do plano formativo do Programa Qualiescola, sendo assim, essas avaliações se tornam um recurso de estudo, um material de apoio na formação continuada em serviço.

Na formação continuada em serviço, os professores (as) analisam os itens da avaliação de aprendizagem; a partir desses itens, precisam identificar as habilidades de cada item e relacioná-las ao conteúdo abordado, respectivamente; ao se apropriar das peculiaridades da avaliação em estudo, e, em função dos resultados, partem para a discussão com os pares (grupo de professores em qualificação) com o propósito de

reorganizar ou aprimorar as intervenções pedagógicas e alcançar as metas definidas pelo programa (aumentar o índice de desempenho das escolas).

Em síntese, com base nos documentos produzidos para formação pelo IQE, o processo avaliativo fornece indicadores para:

1. Retomar questões teóricas e práticas na formação continuada em serviço;
2. Detectar e analisar as necessidades de apoio a aprendizagem para os alunos, desde que se agregue a essa análise a visão que o professor tem sobre o desempenho dos alunos;
3. Revelar a eficácia do Programa tendo em vista a sua meta.

✓ Reforço Escolar e Construção da Gestão Participativa

Outras duas ações fazem parte da estrutura organizativa do Qualiescola. A ação “*reforço escolar*” direcionada a ritmos de aprendizagem diferenciados, pronta para acontecer de forma complementar e se houver necessidade. Essa ação, para o IQE, tem a finalidade de abranger os casos especiais ou eventuais, pois são situações que requerem materiais específicos.

A outra ação consiste na “*construção da gestão participativa*”, nesse caso, o Instituto media a constituição de Conselhos Gestores, consultivos ou comitês em que se reúnem representantes da escola, de pais e da comunidade, das empresas parceiras, secretarias de Educação e do IQE para avaliar as ações do Programa, ampliando a capacidade de interação da escola com seu entorno. A intenção é descentralizar a administração (gestão), tornando participativa, no entanto, servir a interesses centralizados (materialização do Qualiescola). Nesse sentido, as ações são pré-estabelecidas e intencionais para dar maior segurança ao processo e para o estabelecimento da ordem.

Portanto, o processo organizacional do Programa Qualiescola é de fato do tipo estruturante e apresenta elementos calcados na racionalidade técnica quando tenta padronizar, racionalizar e objetivar a qualificação docente, mas, também, apresenta elementos da racionalidade prática, uma vez que representa a tentativa de superar a relação linear mecanicista entre o conhecimento científico-técnico e a prática escolar,

principalmente, quando subsidia seu modo de trabalho nas diretrizes e princípios do PCN.

- *Princípios que orientam o Programa Qualiescola II/Ciências*

As ações formativas instituídas pelo Qualiescola II/Ciências, assim como, nas demais áreas disciplinares assistidas pelo programa de formação continuada do IQE, tem certa intencionalidade: promover o princípio da unidade com o propósito de assegurar o sucesso do Programa e promover a qualidade da educação. Para isso, objetiva alinhar pensamento e ação, ou seja, conciliar a teoria e à prática pedagógica. E, a partir desse princípio guiar o planejamento das ações do professor (princípio metodológico) e as premissas teóricas e práticas relacionadas com o conhecimento científico (princípio epistemológico).

Nessa perspectiva, propõe que o trabalho docente seja instituído com base na proposta estabelecida, na utilização do material formativo fornecido e no desenvolvimento curricular sugerido pelo Programa Qualiescola II. Mas, para fazer com que teoria e prática convirjam e o trabalho docente atinja a unidade, o plano de trabalho não fica restrito apenas no professor, também, concentra esforços em outros elementos que estão diretamente conectados ao seu trabalho. Então, no sentido de garantir tal unidade o Programa se propõe:

Ensinar a ensinar - os professores do Ensino Fundamental são orientados, acompanhados e incentivados a desenvolver novas formas de ensinar; *foca em resultados* - os alunos são avaliados periodicamente e recebem reforço escolar; *ajuda a melhorar a gestão* - diretores e coordenadores pedagógicos recebem apoio na implementação de processos de gestão que buscam a qualidade na escola pública; e *promove a participação* - a comunidade é incentivada a participar e a acompanhar os resultados dos programas (PORTAL DO IQE, 2017).

Esse plano de trabalho evidencia o reconhecimento do Instituto que a qualificação docente não se reduz ao desenvolvimento de competências para a realização do trabalho em sala de aula, muito embora tal aspecto seja o carro chefe na concretização desse plano. Contudo, também reconhece que a qualificação docente depende do envolvimento da escola e dos diferentes atores diretamente ligados ao processo. É necessário, então, oferecer condições para o professorado

organizar e desenvolver os objetivos, conteúdos e métodos estabelecidos pelo Programa, e, assim, intervir consciente na sua realidade.

- *Temas trabalhados no Programa Qualiescola II*

O curso “Qualiescola II” tem como público alvo os professores que atuam do 6º ao 9º ano do EF nas escolas públicas brasileiras, nas disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Ciências. Sob a orientação dos coordenadores do IQE, os professores formadores ministram oficinas mensais com duração de quatro horas; elas são baseadas em materiais formativos pré-elaborados e destinam-se a: estudar e trabalhar com o caderno formativo, socializar experiências, refletir a prática pedagógica, discutir sobre ensino e aprendizagem, analisar as avaliações de aprendizagem e planejar o ensino.

Tais estratégias versam a construção de competências que envolvem a organização e a realização do trabalho do pedagógico, dentre elas, podemos citar:

- ✓ Conhecer a perspectiva de ensino e aprendizagem que norteia o Programa, compreendendo suas especificidades e dimensões;
- ✓ Analisar os princípios e fundamentos teóricos, didáticos e metodológicos do Caderno de Conceito e Ação e o papel que o mesmo desempenha na construção do conhecimento;
- ✓ Compreender as proposições expressas nas sequências de atividades (“sequência didática”) sugeridas no Caderno de Conceito e Ação, com a finalidade de aplicá-las no contexto de sala de aula;
- ✓ Responder às atividades propostas no Caderno de Conceito e Ação, identificando os seus objetivos didáticos;
- ✓ Trabalhar as diferentes formas de exploração dos conteúdos, delineando a relação entre a teoria e a prática para o planejamento de situações coerentes com o plano de trabalho;
- ✓ Selecionar e priorizar conteúdos e as habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, visando à aplicação do conhecimento diante de uma dada situação-problema;
- ✓ Analisar as avaliações aplicadas, reconhecendo o conteúdo relacionando à habilidade, as dificuldades e facilidades enfrentadas pelos estudantes ao resolver as questões propostas e forma de tratar tal conteúdo na sala de aula;

- ✓ Compreender a avaliação e sua função no processo de ensino e aprendizagem;
- ✓ Orientar acerca dos procedimentos gerais de aplicação das avaliações diagnósticas nas unidades educacionais;
- ✓ Analisar a planilha de resultados dos estudantes com fim de identificar que habilidades/conteúdos, dentre os aferidos nas avaliações de aprendizagem, não foram tratados e quais habilidades/conteúdos os estudantes não demonstram dominar;

Como podemos perceber os professores primeiramente conhecem o significado educacional e as características do Programa Qualiescola II e em seguida se apropriam dos Cadernos de Conceito e Ação. Nessa fase, para o Ensino de Ciências, a proposta sugere o estudo de temas baseados nos eixos do PCN/Ciências Naturais (1998), são eles: “Terra e Universo”, “Vida e Ambiente”, “Ser humano e Saúde” e “Tecnologia e Sociedade”. A partir desses eixos são definidos conteúdos de acordo com os quatro anos do Ensino Fundamental. De acordo com o plano de formação proposto pelo IQE (Caderno de Conceito e Ação, 2ª Edição, 2010), o estudo de tais temas objetiva:

- ✓ Refletir sobre os temas propostos tendo em vista seu desenvolvimento em sala de aula ao longo dos quatro anos do Ensino Fundamental;
- ✓ Construir uma visão de ensino e aprendizagem em Ciências Naturais em geral e, principalmente, das abordagens que abrangem os quatro anos do Ensino Fundamental;
- ✓ Discutir aspectos teóricos e associá-los com atividades práticas, tendo a intenção de que esses dois aspectos se complementem;
- ✓ Estudar os objetivos que se deve alcançar ao final do ensino de cada tema;
- ✓ Discutir alguns aspectos do ensino e aprendizagem de cada tema com a finalidade de perceber possíveis formas de aplicar na sala de aula;
- ✓ Refletir as atividades propostas como uma possível operacionalização na sala de aula;
- ✓ Favorecer a construção do conhecimento sobre como os estudantes aprendem, o que a eles se ensina em cada tema;
- ✓ Direcionar as habilidades que os alunos deverão desenvolver no processo de aprendizagem de conceitos, fatos, procedimentos e atitudes, intervendo-se a lógica

do conteúdo conceitual a ser vencido independente das habilidades dos estudantes;

De um modo geral, o Programa Qualiescola considera que a construção de saberes sobre o ensino e aprendizagem passa, necessariamente, pelo “saber-fazer”, trata-se da aquisição de competências que o professorado precisa apreender para cumprir efetivamente as orientações, fazendo com que essas recomendações sejam uma ferramenta eficiente para o desenvolvimento do seu trabalho docente, como apregoa o IQE (2010).

2.3 Formação Continuada Docente e Ensino de Ciências no Sistema Municipal de Ensino do Recife: concepções, tendências e práticas

A Política de Ensino que caracteriza e norteia o SMER apresenta os princípios e diretrizes educacionais que precisam ser materializados e institucionalizados nas unidades educacionais do SMER (RECIFE. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2014). O próprio documento traz no seu corpo um conjunto de orientações com a finalidade de auxiliar o planejamento, acompanhamento e avaliação das ações educativas nas etapas de ensino assistidas pelo SMER. Isto é, orienta a organização curricular e a elaboração dos projetos políticos pedagógicos em cada escola do município (RECIFE. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2014).

Estamos nos referindo a uma política educacional construída e reconstruída durante um longo período entre estudo, análise e conclusão, que substituiu a política municipal de ensino que datava 2002, desenvolvida na gestão do Prefeito João Paulo de Lima e Silva (2001-2008). Um longo processo de aprimoramento, retrocessos e avanços que perpassou a gestão do Prefeito João da Costa Bezerra Filho (2008-2012) e finalmente foi terminada na primeira gestão administrativa de Geraldo Julio de Melo Filho (2013-2016). Isto é, durante esse período, a política municipal de ensino que datava 2002 voltou a ser estudada em 2009/2010 e foi retomada para estudo em 2013, após esse processo, a nova política de ensino do Recife concluída no ano de 2014 e lançada no SMER em fevereiro 2015.

Passados todos esses anos, a Política de Ensino do Recife em vigor emerge se tornando um documento de referência curricular, um importante instrumento pedagógico para a organização curricular, organização escolar, organização do tempo e espaço curricular, organização do trabalho docente, distribuição e controle de carga

horária docente e da organização da formação continuada no SMER, uma vez que se propõe organizar sistematicamente o ensino e da aprendizagem no sistema municipal a partir da matriz curricular que a compõe.

Ciente da importância da política educacional para uma rede ou sistema de educação e sua influência direta na formação docente decidimos discutir a relação existente entre as políticas de ensino estabelecidas no período entre 2002 a 2014 (recorte temporal) e as iniciativas da Secretaria de Educação do Recife quanto à tentativa de ofertar à população uma escola pública de qualidade social, como por exemplo, a contratação do Instituto Qualidade no Ensino e, em consequência, implantação do Programa Qualiescola II. Uma decisão que reflete o contexto sócio-político a qual o SMER estava imerso e que inspirou, consideravelmente, o caminho organizativo da formação continuada na cidade recifense.

Por isso, estamos esmiuçando, brevemente, três pontos da política de ensino no período supra mencionado, nesse caso a antiga política que norteou o SMER de 2002 a 2014 e a nova política que passou a vigorar em 2015: no primeiro ponto descrevemos os eixos e princípios norteadores dessas Políticas de Ensino e os fundamentos teórico-metodológicos que as regem; o segundo ponto esmiuçado refere-se à organização curricular para o ensino de Ciências; e por fim, explanamos o perfil de formação continuada do professorado do SMER sob a ótica dessas políticas educacionais.

São aspectos que nos ajudarão a compreender a forma de pensar e fazer a formação continuada no SMER no período de atuação do Instituto Qualidade no Ensino, uma vez que a implantação e desenvolvimento do Programa Qualiescola II aconteceu durante a estruturação da nova Política de Ensino. Para nosso estudo nos oferece uma visão histórica e processual da política de formação continuada nesse contexto e os propósitos da Prefeitura da cidade do Recife com essa contratação, já que mexeu com a prática do professor em prol da melhoria no processo de ensino e aprendizagem.

Para manter a veracidade e a integridade das informações, os textos a seguir se baseiam nas informações expressas nos Livros organizados e publicados no domínio da Secretaria de Educação do Recife, são eles: Política de Ensino:

fundamentos teórico-metodológicos e Política de Ensino: ensino fundamental do 1º ao 9º Ano, além de publicações acadêmicas que revelam a antiga política de ensino.

2.3.1 Política de Ensino do Recife (2002 a 2015): concepção política e educativa na formação continuada docente

A política educacional de uma rede ou sistema de ensino tem a finalidade de imprimir um conjunto de princípios e diretrizes (teóricas e metodológicas) nas ações educativas das unidades educacionais, na formação docente, e, por conseguinte, nas salas de aula. Trata-se de um documento que revela a identidade pedagógica da rede ou sistema de educação, e, se constitui como um instrumento de referência a ser seguido. Mesmo com esse sentido, não representa algo pontual e não é imutável, logo, passível de modificações precisa ser compreendida como um documento em constante mutação, uma vez que recebe um turbilhão de influências sociais, políticas e pedagógicas, ao longo do seu funcionamento.

Uma vez estruturada a política educacional, recebe um alto grau de importância, pois ao ser pactuada, organiza e modela o sistema de ensino. Devido a sua relevância, as Secretarias de Educação precisam empenhar esforços para sua constituição, assegurar sua implantação e garantir que o documento não seja transitório (efêmero) ou se torne um instrumento pedagógico figurativo. Além do mais, deve-se evitar que as mudanças sociais irrelevantes e as tendências pedagógicas sócio midiáticas abreviem o tempo útil ou façam a política de ensino caducar da noite para o dia.

Contundo, não podemos negar que sua estruturação pode estar condicionada a um determinado contexto social, político e muitas vezes às tendências pedagógicas que emergem desse contexto. As mudanças sociais significativas e a emergência de novos paradigmas educacionais sinalizam para a necessidade de reestruturar, renovar ou substituir a proposta de ensino, acrescentando-lhe novos valores, para que assim, possam atender às necessidades educacionais, e, conseqüentemente, acompanhar se possível de forma coerente, os anseios de uma sociedade em constante transformação. Nesse caso, buscar atualização significa fugir da acomodação de processos de ensino e aprendizagem “ultrapassadas” (passadas), encontrar soluções para as dificuldades educacionais, melhorar o fazer pedagógico (formação docente) e atingir a qualidade da educação.

No Recife, as constantes variações nas políticas educacionais brasileiras, as concepções políticas de quem governa o município, as transformações sociais e as inovações tecnológicas acarretaram a reestruturação de sua política de ensino, principalmente em dois momentos: em 2002 uma versão preliminar que vigorou até 2014 e a mais recente versão que está em vigor desde 2015. Ou seja, após um longo período subsidiando a reflexão e a ação do professor acerca do processo avaliativo e da elaboração do registro de acompanhamento das aprendizagens e do desenvolvimento do aluno (RECIFE. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2002), a gestão administrativa que assumiu a Prefeitura do Recife em 2013 (Prefeito Geraldo Julio) mobilizou sua equipe técnica para estruturar uma nova política de ensino.

Para justificar tal modificação, a Secretaria de Educação do Recife (2013) elenca uma série de preocupações que reforça a necessidade de revisitar, de complementar o que estava sendo praticado em relação à concepção teórico-metodológica e às diretrizes curriculares nas ações das escolas do SMER, dentre elas:

- Definir um currículo mínimo para cada ano/ciclo de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos - EJA) que orientassem o planejamento das atividades escolares, as ações de formação, de coordenação e de escolha de material didático;
- Adaptar o currículo levando em conta suas diferenças, seu processo de construção de conhecimento, mas também a inclusão em turmas compatíveis com suas idades e interesses;
- Atender as exigências da política nacional (ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração) e a publicação de diretrizes e orientações curriculares nacionais sobre a organização da Educação Infantil, a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, a Educação para as Relações Étnico-Raciais (RECIFE. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2013 p. 31-32).

Na tentativa de mitigar tais dificuldades, uma nova versão da Política de Ensino foi estruturada e concluída em 2014 sob uma gestão de Esquerda Democrática. E, nesse âmbito é oportuno e necessário considerar que não há evidências de desvalorização de conhecimentos produzidos e acumulados nos anos que a precedeu, pois, tomou-se como base a proposta político-pedagógica do Recife que vigorava desde 2002, e, que já havia sido retomada para estudo pela equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação em 2009/2010, na gestão administrativa do Prefeito João da Costa (2008-2012).

Percebemos no documento o propósito ético em fazer uma política que ficasse atual e de qualidade para atender às exigências e necessidades do SMER. Também fica claro o cuidado em deixar o documento de acordo com as exigências legais, o alinhado com: o Plano Nacional de Educação (PNE) em vigência, os fundamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que contemplassem as recomendações da CFB/88 e a LDBN/96, dentre outros dispositivos legais, como por exemplo: ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.

Essa renovação, especificamente, revela a busca pela atualização, são mudanças e ajustes advindos da necessidade de melhorar a antiga política educacional e seguir desenvolvendo ações educativas mais efetivas e atuais, embora saibamos que além da concepção educativa, a concepção política tem um peso importantíssimo nessa constituição. Com relação à perspectiva educativa, uma dessas adaptações, como o próprio documento aponta, consistiu em: agregar ao currículo competências e habilidades mais dinâmicas, como aspectos motivadores e de estímulo para uma aprendizagem mais significativa e contemporânea (RECIFE. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2015). Ou seja, o propósito não foi deixar de tomar como referência as competências para orientar as ações educativas, como era anteriormente, mas dinamizar o trabalho desenvolvido no SMER.

No entanto como já mencionamos, o desenvolvimento do Programa Qualiescola II aconteceu sob a influência da proposta político-pedagógica 2002, porém, o Instituto Qualidade no Ensino esteve presente no período de estruturação da política de ensino 2015. Sendo assim, torna-se necessário entender as concepções políticas e educacionais que estruturam a antiga proposta, e, da mesma forma compreender as diretrizes que orientam a política educacional em vigência, já que ambas tiveram certo peso no trabalho desenvolvido pelo Instituto no SMER. Diante do exposto, passaremos a descrever a proposta pedagógica 2002, uma política com reflexo popular-democrático.

A política educacional do Recife datada de 2002 se caracteriza como uma proposta pedagógica, isto é, uma versão preliminar da política de ensino. Norteada pela gestão democrática do ensino, como preconiza a Lei municipal nº 16.768/2002, é resultante da discussão coletiva entre professores, coordenadores, dirigentes,

assessores e equipe técnico-pedagógica, mas uma proposta que obedece à Constituição Federal, LDBN/96, à Lei Orgânica do Município, à lei Municipal nº 16.520 de 20 de outubro de 1999 com as alterações da Lei nº 16.556 de 20 de fevereiro de 2000, ao Estatuto da Criança e do Adolescente, bem como, a legislação federal, estadual e municipal (Art. 13 da Lei municipal nº 16.768/2002).

Trata-se de uma proposta que parametrizou, durante um longo período (2002 a 2014), a educação escolar no município, servindo de subsídio a reflexão das ações educativas, respaldada no tema: Construindo Competências. Essa proposta pedagógica foi desenvolvida na gestão administrativa do Prefeito João Paulo Lima e Silva (2001-2008), um governo centrado no modelo político progressista democrático. Desenvolvida sob uma administração municipal balizada nos moldes do projeto popular-democrático, isto é, segundo Santos (2010), que procura viabilizar mecanismos institucionais para incentivar a participação popular e a gestão coletiva na definição de políticas públicas.

Uma concepção política ancorada nos princípios da igualdade, solidariedade, liberdade, autonomia, gestão democrática e justiça social, com fins de propor ações políticas que fossem capazes de minimizar a desigualdade, a exclusão social e atender às necessidades da população (SANTOS, 2010).

E, foi sob essa concepção política que a educação escolar da cidade do Recife como direito de todos se desenhou, em contraposição às políticas educacionais neoliberais que estavam sendo cogitadas no Brasil entre 1990 e 2000. O discurso da Prefeitura do Recife impresso na proposta pedagógica 2002 focava a concretização da escola pública democrática e de qualidade social, de acordo com Santos (2010), opondo-se ao modelo de escola produtivista e utilitarista proposto pelas políticas educacionais reformista de cunho neoliberal (hegemonia das leis do livre mercado).

Desconsiderando o ideário neoliberal que pairava sobre o Brasil, mas que não havia ganhado contorno sólido, nesse período, a Prefeitura recifense propunha uma escola que traduzisse os princípios éticos da igualdade, da solidariedade, da liberdade, da autonomia, da gestão democrática e da justiça social preconizado pela CFB/88. Ou seja, que desenvolvesse a democratização das relações sociais vividas nas escolas, permitisse ao estudante romper com as relações sociais limitantes e que ajudasse a formar o cidadão crítico e reflexivo apto a atuar e conviver

harmoniosamente em sociedade e para a sociedade. De acordo com Santos (2010), a função da escola, para a Prefeitura do Recife na gestão administrativa de João Paulo, está claramente registrada na proposta pedagógica:

O projeto educacional expressava a intenção de reinventar a escola e suas práticas, haja vista que essa instituição foi tomada como um importante instrumento para a formação da consciência crítica do cidadão. Foi atribuída à escola a tarefa de oferecer as ferramentas culturais que ajudassem o aluno a adquirir uma compreensão crítica sobre a realidade e a descobrir suas potencialidades para a construção de um agir, que caminhasse na direção da superação das diferentes formas de alienação (p.205).

Para atingir esse fim, a referida proposta recomenda fundamentar o processo de ensino e aprendizagem nas unidades educacionais integrantes do Sistema Municipal de Ensino do Recife (SMER) no paradigma sociointeracionista. Essa concepção destaca a importância do aspecto cognitivo, emocional, social e cultural como dimensões indissociáveis no processo de desenvolvimento dos estudantes e definidoras de suas diferentes construções (RECIFE. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2002).

Defende-se, então, que a formação do estudante se estabelece quando o sujeito interage com o outro, e dessa forma, o estudante constrói a objetividade do conhecimento e também a subjetividade, constituindo-se como sujeito histórico que influencia e é influenciado pela cultura (RECIFE. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2002). O Art. 2º da Lei Municipal nº 16.768/2002 prevê esse tipo de formação, pois ressalta a importância de desenvolver uma educação que abranja os processos formativos que se desenvolvem na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Mas, para formar os estudantes das escolas municipais para o exercício da cidadania a referida proposta sugere algumas ações pedagógicas que podem ajudar na constituição do sujeito crítico e reflexivo, são elas:

Não restringir a formação do estudante apenas ao domínio de componentes curriculares de forma desarticulada; desenvolver um trabalho pedagógico considerando a interdisciplinaridade e contextualização como elementos fundamentais ao processo de construção do conhecimento; rever algumas práticas pedagógicas que

se limitam apenas a uma mera transmissão do conhecimento e trabalhar com a ideia de competências na escola com o objetivo de conectar saberes escolares a saberes tácitos, ou seja, aqueles constituídos nas interrelações e interações extraescolares (RECIFE. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2002).

A proposta pedagógica deixa claro que tais estratégias propõem fugir completamente do repasse de informações e conhecimento, do ensino sem significado e a aprendizagem fragmentada, a intenção consiste em ofertar um processo educativo que forme estudantes capazes de articular e relacionar os diferentes saberes, conhecimentos, atitudes e valores construídos dentro e fora da escola, ou seja, formar sujeitos competentes (RECIFE. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2002). A propositiva seria formar o estudante para que este seja capaz de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Esse modo pensar a escola e a formação do sujeito vislumbra a reconceituação da escola com espaço de transformação social e de desenvolvimento humano. Para isso, a proposta pedagógica (2002) propõe uma educação escolar organizada em Ciclos de Aprendizagem (1º e 2º Ciclos, anos iniciais do EF; 3º e 4º Ciclos, anos finais da Educação Fundamental). Na educação escolar por ciclos de formação, o currículo não é um conjunto de conteúdo e o processo de ensino e aprendizagem não significam transmissão de conteúdos e apreensão de informações, respectivamente, mas estes são vistos como mediadores do desenvolvimento humano. Isto é, tem o objetivo de conectar saberes escolares a saberes tácitos, considerando o diálogo permanente, a articulação e a integração entre os conhecimentos.

No sistema municipal do Recife essas peculiaridades são contempladas na proposta pedagógica da seguinte forma: os componentes curriculares são organizados em três grandes áreas: Linguagens e Códigos (Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Língua Estrangeira e a Informática); Ciências Humanas (História, Geografia, Antropologia, Direito, entre outros); Ciências da Natureza e Matemática (ciências físicas, químicas e biológicas). A organização e o desenvolvimento do trabalho pedagógico tomam como referência competências que funcionam como eixo estruturador das áreas disciplinares.

Em síntese, com base nos estudos de Santos (2010), podemos afirmar que a proposta pedagógica do SMER no primeiro mandato de João Paulo (2001- 2004)

focou a dimensão mais política da relação entre educação e sociedade, com a afirmação dos princípios do ensino de qualidade social e formação do estudante crítico-reflexivo. Na segunda gestão (2005-2008), agora já sob a influência política do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, os princípios foram mantidos, porém houve uma preocupação com o processo didático-pedagógico, na tentativa de consolidar a proposta político-pedagógica de Ciclos de Aprendizagem.

Em 2013, sob a primeira gestão do Prefeito Geraldo Julio, acontece o processo de atualização e renovação da identidade pedagógica do sistema municipal de ensino recifense, um trabalho conduzido com base na Escola Democrática (democracia, descentralização e na participação coletiva). Dessa vez a proposta pedagógica ganharia status de política de ensino.

Segundo a Secretaria de Educação do Recife (2014), para constituir essa política de ensino tomou-se como base a proposta pedagógica anterior, porém, outras referências alicerçaram os princípios, fundamentos, procedimentos e as ideias defendidas na política educacional, tais como: as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica datada de 2010, um documento fruto do trabalho do Conselho Nacional de Educação e, segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2013), estabelecem diretrizes ou orientações para organização, articulação, desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes e sistemas de ensino brasileiros; e a coleção disponibilizada pelo Ministério da Educação.

Esta última inspirou as questões colocadas como norteadoras dos debates e fóruns promovidos pela Secretaria de Educação do Recife. As questões colocadas para debate seguem as sugeridas na coleção. Foram elas:

[...] para quem, o quê, por que e como ensinar e aprender? De que forma organizar um currículo reconhecendo os diferentes interesses, a diversidade de culturas, as diferenças sociais e, ainda a história cultural e pedagógica de nossas escolas? Que conhecimentos privilegiar numa escola democrática? Como considerar as diferenças para trabalhar contra as desigualdades sociais? (RECIFE. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2014).

Em síntese, para compor uma política de ensino com a finalidade de substituir e renovar a política educacional que até então vinha sendo desenvolvida no município,

a Secretaria de Educação do Recife optou por um modo de trabalho centrado na participação coletiva sem abrir mão das recomendações dos documentos oficiais e legais e dos referenciais teóricos de grande relevância no meio acadêmico.

Para isso, houve a mobilização de um grupo composto por 35 profissionais vinculados à Secretaria de Educação do município recifense, dentre eles: equipe técnica, professores (as), coordenadores (as) pedagógicos (as) e gestores (as) escolares. E, sob a assessoria técnica da Universidade Federal de Pernambuco compuseram a Política de Ensino do Recife/2015.

Considerando essas referências teóricas, respeitando as sugestões advindas das discussões entre os profissionais envolvidos no processo e respaldada nos dispositivos legais supracitados, a política educacional recifense em vigor desde de 2015 passa a recomendar um ensino que deve ser ministrado com base nos princípios éticos de liberdade, pluralidade, solidariedade, sustentabilidade, participação e justiça social.

Alicerçada nessas premissas, a meta é ofertar uma educação de qualidade social, científica e cultural, centrada no diálogo, na colaboração, nos sujeitos e nas aprendizagens, como sugerem as Diretrizes Curriculares Nacionais. E, tomando a educação como direito de todos e dever do Estado, da família e da colaboração da sociedade, conforme o Art. 205/CFB – 88 que objetiva garantir a democratização do acesso, inclusão, a permanência e o sucesso dos estudantes (crianças, jovens e adultos) na escola, assegurando-lhe uma educação pública gratuita e de qualidade (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013).

É inspirada nessa concepção de educação que a Política de Ensino do Recife está estruturada. E, dessa forma, propõe modelar a educação municipal pública com a seguinte razão:

A escola também deve se pensar enquanto instituição aprendiz, redimensionando práticas e valores, procurando, nestes momentos reflexivos, trabalhar com instrumentos que promovam a justiça, buscando assegurar a responsabilidade social de seus atos educativos, bem como dos processos que os desencadeiam e a constante melhoria dos resultados que são alcançados (RECIFE. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2014, p.127)

Razão que justifica a escolha dos eixos fundamentais da política de ensino que são: Escola Democrática, Diversidade, Cultura e Meio Ambiente e Tecnologia. E é com base nesses eixos que a matriz curricular do SMER está organizada, por conseguinte, organizando e estruturando o trabalho pedagógico. Conforme as orientações definidas na Política de Ensino as temáticas deverão ser utilizadas como cenários, contextos para construção dos objetos do saber escolar (conteúdos disciplinares). Para isso, o trabalho docente deve estar centrado na dimensão interdisciplinar e contextualizado, de modo, que haja a problematização e o encadeamento lógico dos conteúdos e que estes sejam trabalhados de forma ampla e abrangente.

Ao se utilizar de eixos temáticos para estruturar a matriz curricular do SMER, pretende-se alinhar as ações educativas nas unidades educacionais e direcioná-las para a mesma finalidade ou para a concretização dos mesmos objetivos como determina as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (2013). Com base nesse documento, o anseio é ofertar uma educação escolar baseada na ideia de qualidade de vida na sociedade e no planeta Terra, que devem ser tomadas numa perspectiva ampla e basililar.

Coesa com esse ponto de vista e ciente dos objetivos comuns que os referidos temas carregam, a Secretaria de Educação do Recife (2014), presume atingir no seu sistema municipal de ensino uma educação de qualidade social, isto é, um ensino que propicie ao estudante:

[...] compreender o mundo que nos rodeia: a natureza, os homens e as mulheres, como vivem, como se organizam, como produzem, como festejam. As permanências, as mudanças, as transformações que ocorrem no tempo e no espaço. Os conflitos, as possibilidades de paz. Adversidade, o meio ambiente e como garanti-lo para as futuras gerações (p. 115).

Assim, para materializar a educação de qualidade social no SMER, a política pedagógica sinaliza para a importância do apoio, comprometimento e atuação de todos os sujeitos pertencentes à comunidade educativa e aponta para necessidade de estabelecer novas condições de aprendizagens. Ao longo do texto são citadas várias ações educativas que podem ser diretamente desenvolvidas no ambiente escolar e oportunizar a ampliação dos conhecimentos das (os) estudantes construindo

novas e significativas aprendizagens, as recomendações são: diferenciação de atividades e espaços como oportunidade para a vivência positiva da autoestima dos (as) estudantes e para um percurso escolar de sucesso, propiciando outras linguagens, interações e formas de ensinar-aprender-conviver (RECIFE. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2014).

A proposta consiste em estabelecer nas escolas municipais ações didático-pedagógicas mais dinâmicas e que assegurem a efetivação da aprendizagem, mas também promover uma educação que busque a humanização do indivíduo. Nesse processo, a Política de Ensino do Recife deixa claro a importância do papel e do empenho das (os) educadoras (es) na ampliação de formação espiritual, ética, estética e intelectual do (a) estudante. Em defesa dessa premissa, a política pedagógica em vigência ressalta que os educadores e as educadoras precisam:

[...] comprometer-se, com uma educação que abra espaço aos conhecimentos e referências que os estudantes trazem de seu contexto social e cultural e que os ajude a incorporar os conhecimentos disciplinares e as experiências escolares vividas [...]. Uma educação que implique, para esses estudantes, a saída da condição de *invisíveis* em que se encontram para se tornarem aqueles que sabem propor, debater, argumentar, decidir, construindo novos significados para o local onde vivem, para os direitos, para os saberes das diferentes culturas (RECIFE. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2014).

Mas, nesse contexto, de acordo com a política em vigência, a questão responsabilidade não está restrita unicamente ao professor (a). A Política de Ensino destaca que o professor tem ciência da sua responsabilidade, mas, nos debates com o professorado nas unidades de ensino promovidos pela equipe técnica da Secretaria de Educação do Recife sob a assessoria da UFPE revelam que esses profissionais compreendem que para a atingir uma educação de qualidade também é necessário o comprometimento do Estado, da família, da escola, dos profissionais da educação e do empenho dos próprios estudantes.

Nessas discussões também argumentaram que a gestão municipal precisa se preocupar com as condições de trabalho dos professores e que a boa prática depende de uma série de fatores tais como: existência de políticas voltadas para valorização profissional e financeira dos professores, momentos de planejamento na escola

contemplados no calendário escolar, materiais pedagógicos para pesquisa, formação continuada, espaços de qualidade para trabalho com estudantes.

É oportuno e necessário considerar que essas preocupações estão em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, uma vez que elas estão entre os requisitos para consolidação da escola de qualidade social, tais como:

- I – Revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela;
- II – Consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando os direitos humanos, individuais e coletivos e as várias manifestações de cada comunidade;
- III – Foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem, e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes;
- IV – Interrelação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como foco a aprendizagem do estudante;
- V – Preparação dos profissionais da educação, gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros;
- VI – Compatibilidade entre a proposta curricular e a infraestrutura entendida como espaço formativo dotado de efetiva disponibilidade de tempos para a sua utilização e acessibilidade;
- VII – Integração dos profissionais da educação, os estudantes, as famílias, os agentes da comunidade interessados na educação;
- VIII – Valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico;
- IX – Realização de parceria com órgãos, tais como os de assistência social, desenvolvimento e direitos humanos, cidadania, ciência e tecnologia, esporte, turismo, cultura e arte, saúde, meio ambiente (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p.22).

De fato, esses requisitos são contemplados no texto definitivo da política educacional recifense, e não podia ser diferente, já que o documento subsidiou a organização da Educação Básica no SMER (matriz curricular, organização curricular, organização escolar, organização do tempo e espaço curricular, organização do trabalho docente, distribuição e controle de carga horária docente).

É oportuno considerar que a Secretaria de Educação como representante legítima da Prefeitura Municipal da Cidade do Recife demonstra no documento o reconhecimento de sua incumbência ao atender os requisitos propostos pelas

Diretrizes Curriculares Nacionais, assim, como acatar as recomendações dos demais documentos reconhecidos pelo MEC, e o que preconizam os dispositivos legais; estará assumindo sua responsabilidade política e contribuindo para efetivação da educação de qualidade social. Porém, acredita que para assegurar o dinamismo proposto na Política de Ensino do Recife, o processo requer compromisso coletivo.

2.3.2 Ensino de Ciências no Sistema Educacional Recifense: organização curricular

Antes de descrever a organização curricular desenhada na proposta pedagógica “Construindo Competências” (2002) para o Ensino de Ciências no SMER, explanaremos, sucintamente, alguns aspectos que têm influenciado de forma significativa a produção científica e, por consequência, a prática docente nessa área de conhecimento na contemporaneidade.

Uma dessas influências consiste no estabelecimento de um novo paradigma educacional baseado na visão sistêmica do mundo que emerge em contraposição aos saberes e práticas tradicionais, ou seja, com o intuito de romper com a visão simplista e reducionista do que são as Ciências e o trabalho científico. Mas, de acordo Carvalho e Gil-Pérez (2011), apesar de todas as repulsas verbais e discursos inflamados contra o ensino tradicional, essa prática continua sendo um forte influenciador das aulas de Ciências, praticamente o mesmo que há em 60 anos.

Isso significa que, embora, haja evidências da necessidade de mudar a forma de ensinar Ciências, o tratamento do conhecimento ainda está pautado nos três pressupostos da concepção tradicional que são: a simplicidade, a estabilidade e a objetividade (VASCONCELLOS, 2014). Segundo Campos e Nigro (1999) essa maneira de ensinar Ciências toma como base a metodologia da superficialidade. Para os autores esse modo de pensar a aprendizagem apresenta as seguintes características básicas: busca uma única versão do conhecimento, tendência a generalizar acriticamente, no ensino por transmissão/recepção tudo é determinismo e o conhecimento científico mantém entre si relações causais lineares. O ensino de Ciências realizado apenas com esse objetivo já apresenta indícios de esgotamento, não estimula o estudante a investigar e aprender (CAMPOS; NIGRO, 1999).

O colapso dessa concepção está associado às limitações estabelecidas aos conhecimentos, esses são reproduzidos de forma que haja a redução do complexo ao simples, imprimindo, assim, o princípio simplificador que separa o que está ligado (disjunção) ou unifica o que é diverso (redução). Para Morin (2011), as ações educativas alicerçadas nessa concepção ou unifica abstratamente ao anular a diversidade, ou, ao contrário, justapõe a diversidade sem conceber a unidade, desse modo, ignora-se os aspectos conflitantes e inauditos intrínsecos ao conhecimento científico. São limitações conscientes que inequivocamente têm impossibilitado o desenvolvimento de toda conceituação envolvida na produção do conhecimento científico, isto é, a apropriação do conhecimento na sua totalidade (DELIZOICOV; ANGOTTI E PERNAMBUCO, 2007).

Tenha-se ou não consciência disso, essa certeza já não pode ser ignorada no ensino de Ciências, é inadmissível fugir da tríplice relação entre complexidade, instabilidade e intersubjetividade, características que permeiam a produção do conhecimento científico. De acordo com Delizoicov; Angotti e Pernambuco (2007), a transposição didática dos conhecimentos realizada no âmbito escolar não só simplifica parte significativa dos conhecimentos universais produzidos, mas também exclui outro tanto da programação das disciplinas.

Diante da problemática, os referidos autores salientam que nas escolas, ensinar Ciências tomando como base a perspectiva do novo paradigma, seja construtivista, interdisciplinar, transdisciplinar, resolução de problemas, ou seja, por investigação, torna-se necessário transpor alguns desafios iniciais, dentre eles:

Superação do senso comum pedagógico; Ter como pressuposto a meta de uma ciência para todos; Ciências e tecnologia como cultura; incorporar conhecimento contemporâneo em ciências e tecnologia; Superação das insuficiências do livro didático e aproximação entre pesquisa em ensino de Ciências e ensino de Ciências (DELIZOICOV; ANGOTTI E PERNAMBUCO, 2007).

Com base em Carvalho e Gil-Pérez (2011), podemos afirmar que os desafios supracitados revelam o reconhecimento das limitações de um ensino por transmissão/recepção de conhecimentos, como já mencionamos uma linha educativa ainda arraigadamente praticada no ensino de Ciências. Os desafios indicados por Delizoicov; Angotti e Pernambuco (2007) emergem das necessidades demandadas

com o estabelecimento de um novo paradigma, pois com ele são desenvolvidas novas concepções didáticas, conseqüentemente, propondo uma nova ênfase na formação docente.

Nas entrelinhas, de acordo com Pimenta (2011), a ressignificação do trabalho docente requer mudanças significativas no tradicional triângulo didático: professor (ensinar), aluno (aprender), conhecimento (formar). E, para essa ressignificação torna-se de suma importância abandonar as velhas e conservadoras práticas pedagógicas comumente disseminadas nas formações docentes tradicionalmente condutivista ou estruturalista. Quanto a esse aspecto, Delizoicov; Angotti e Pernambuco (2007) salientam que para ensinar Ciências na contemporaneidade, a atuação dos professores, do mesmo modo que a dos seus formadores, não deve se restringir a um componente, domínio dos procedimentos, conceituações, modelos e teorias científicas, mas a um conjunto de saberes e práticas.

Trata-se, enfim, de orientar a tarefa docente como um trabalho coletivo de inovação, pesquisa e formação permanente (CARVALHO & GIL-PÉREZ, 2011). Ou seja, para que os conhecimentos alcancem dimensões extraordinárias nas aulas de Ciências é necessário possibilitar a aproximação de referenciais significativos para a prática pedagógica, considerando que na ideia de aprendizagem como produção do conhecimento pressupõe o estabelecimento da conjunção, interconexão e interrelacionamento da teia (BEHRENS, 2009). As mudanças didáticas visam estimular a produção do conhecimento com autonomia, criatividade, criticidade e espírito investigativo, provocando a interpretação do conhecimento e não apenas da aceitação (BEHRENS, 2009).

Em síntese, possibilitar a apropriação e a compreensão científica dos objetos do saber e seu potencial transformador, minimizando ao máximo, as distorções e a redução conceitual e estrutural do conhecimento científico universal. Pois, no âmbito escolar, a visão das Ciências como um conjunto hierarquizado de informações cria uma sequência rígida e fragmentada de ensino a qual posterga sempre a possibilidade de compreensão do conhecimento na sua totalidade e a oportunidade de intervenção nela para momentos posteriores de aprendizagem (DELIZOICOV; ANGOTTI & PERNAMBUCO, 2007).

A transformação das estratégias pedagógicas e metodológicas para ensino de Ciências, segundo Carvalho e Gil-Pérez (2011), vai além do desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos e destrezas, salientam que o essencial é que possa ter-se um trabalho coletivo em todo o processo de ensino/aprendizagem: da preparação das aulas até a avaliação. Mas, segundo os referidos autores, para que haja o deslocamento do modelo vigente de transmissão/recepção, a formação do professor precisa ser concebida como uma profunda mudança didática, para isso, deve:

[...] questionar as concepções docentes do senso comum, começando por aquela afirmação que “ensinar é fácil”. A necessidade de um profundo conhecimento da matéria – sem comparação com as visões reducionista habituais e da apropriação de uma concepção do ensino/aprendizagem das Ciências como construção de conhecimento, isto é, como uma pesquisa dos alunos e dos professores. Tal apropriação deverá estar teoricamente fundamentada e ser fruto de uma vivência reiterada das novas propostas teóricas, além do período necessariamente breve de uma formação inicial. A preparação docente deverá estar associada, dessa maneira, a uma tarefa de pesquisa e inovação permanente (CARVALHO E GIL-PÉREZ, 2011).

As novas posturas didáticas são tentativas de corresponder às exigências oriundas das demandas estabelecidas pela sociedade contemporânea, pois as transformações científicas, tecnológicas e informacionais naturalmente geram efeitos sobre as orientações e aplicação das Ciências. No entanto, se não houver ruptura do modelo tradicional dificilmente o ensino de Ciências se renovará em seus currículos e intencionalidade. Outro ponto a considerar, de acordo com Pimenta (2011), a ressignificação pedagógica em prol da renovação do ensino de Ciências não é tão simples, uma vez que só se efetiva na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática. O alargamento da consciência, por sua vez, se dá pela reflexão que o professor realiza na ação.

Assim, não há dúvida de que tais aspectos são importantíssimos para a renovação do ensino de Ciências, contudo, segundo Campos e Nigro (1999), na contemporaneidade esse ensino não pode estar restrito apenas às mudanças conceituais ou ao aprendizado do conhecimento científico, a intenção não é formar cientistas, mas formar pessoas que pensem sobre as coisas do mundo de forma não superficial.

Na realidade, os autores ressaltam que: as situações de aprendizagem devem favorecer a construção dos conhecimentos. Nesse contexto, é essencial que os estudantes apreendam o conhecimento mais próximo do conhecimento científico que do senso comum. Resumidamente, na contemporaneidade o ensino de Ciências, nas escolas, precisa superar a metodologia da superficialidade (reducionista) de modo a conceber a construção do conhecimento na sua amplitude, complexidade e totalidade. A ideia consiste em ofertar uma Ciência para todos sem desconsiderar os conhecimentos e habilidades prévias dos estudantes e sem perder de vista a vigilância epistemológica.

Nessa perspectiva de renovação, trataremos adiante, em linhas gerais, as perspectivas teóricas e educacionais explicitadas na proposta pedagógica “Construindo Competências”, especificamente na área disciplinar Ciências. Discorreremos sobre uma proposta curricular estabelecida num período em que o ensino se volta para compreender a Ciências e suas aplicações na sociedade, ou seja, com o objetivo de conceber o verdadeiro letramento científico para atender às demandas de uma sociedade marcada pelas inovações científicas, tecnológicas e informacionais.

Como a seção anterior explanou no período de execução do Programa Qualiescola II, o ensino de Ciências no SMER deveria ser organizado com base na proposta pedagógica datada de 2002. Um documento que orientou o caminho didático-metodológico nas instituições escolares até meados de 2014, definindo, por um longo tempo, a identidade pedagógica do sistema municipal. Durante esse tempo, o projeto de educação apregoou um ensino e aprendizagem pautados na integração das diferentes áreas do conhecimento, com fim de formar os estudantes para o exercício da cidadania e a transformação da sua realidade.

Tal visão educativa objetivava buscar a interdisciplinaridade e romper com a fragmentação e compartimentalização do saber, e, para isso, propôs um currículo escolar que fosse desenvolvido de forma cíclica e multidirecional, ou seja, flexível, não seriado. O projeto propunha um ensino que fomentasse a compreensão das relações entre o conhecimento sistematizado (escolar) e as questões da vida real. Nesse sentido, o projeto educacional pretendia instituir no SMER uma educação que contribuísse para a formação integral do estudante com o objetivo de levá-lo a refletir

e agir coerentemente e oportunamente diante das adversidades imposta pela vida em sociedade.

Via-se na interrelação entre as diferentes áreas do conhecimento a possibilidade de fazer o estudante entender como o conhecimento é produzido, de ajudá-lo a relacionar o conhecimento escolar com as situações da vida cotidiana e subsidiado pelos conhecimentos de diversas áreas a atuar no mundo social, de forma crítica e criativa (RECIFE. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2002). Com essa finalidade, o projeto educacional salientava a necessidade de o trabalho docente considerar na sua organização a funcionalidade social do conhecimento, e de modo interdisciplinar promover no ensino um permanente diálogo entre a teoria e a prática, sem perder de vista a totalidade do objeto do saber.

No SMER todos os componentes curriculares destinados à Educação Básica deveriam estar imersos nessa perspectiva de ensino e aprendizagem, pois a pretensão do projeto seria superar as fragilidades explicativas dos fenômenos resultantes da fragmentação do conhecimento (RECIFE. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2002). Por exemplo, com relação ao componente curricular Ciências, a proposta educacional (2002) recomendava que o ensino estabelecesse a articulação entre a teoria e prática, e, de forma interdisciplinar e contextualizada possibilitar a compreensão dos fenômenos, a resolução de problemas e a estimulação de novos questionamentos.

O desafio é educar as crianças e jovens, propiciando-lhe um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, de modo que adquiram condições para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2007). No que diz respeito ao ensinar Ciências, isso significa dizer que a meta educacional seria tornar o conhecimento científico adquirido na escola uma ferramenta na constituição da identidade dos estudantes, de modo a transformá-lo num agente efetivo de sua transformação pessoal e, assim sendo, agente transformador do mundo (homem social).

Com esse fim, para o ensino e aprendizagem de Ciências na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens, Adultos e Idosos, o texto da referida proposta pedagógica delibera uma série de competências que sugerem a interrelação entre os fenômenos naturais e os fenômenos de ordem sociocultural, ou

seja, objetiva associar as competências de ordem sociocultural às competências sugeridas para o componente curricular Ciências.

A proposta pedagógica do Recife nessa perspectiva objetiva despertar nos estudantes a capacidade de buscar, questionar, confrontar, explorar, organizar e comunicar informações, além de estabelecer relações, criar hipóteses, desenvolver projetos, expressar opiniões, utilizar o diálogo, agir oportunamente, socializar atitudes, exercer a cidadania, dentre outros aspectos. O grupo de competências descritos no Quadro 3, a seguir, expressa a intenção de promover uma concepção educativa sociocrítica:

Quadro 3
Competências Interações Sociais estabelecidas para o ensino de Ciências

Interações sociais (relacionadas às competências propostas)
<ul style="list-style-type: none"> • Questionar a realidade, formulando problemas e tentar resolvê-los se apropriando da capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. • Explorar as diversas formas de manifestação cultural, conhecendo as danças, músicas, costumes, artesanato, folclore como forma de expressão de um povo. • Estabelecer relações entre os fenômenos naturais e sociais, que se apresentam nos diferentes ambientes que o cercam, construindo conceitos sobre os mesmos; • Confrontar seu conhecimento “espontâneo”, advindo de experiências anteriores ligadas à realidade física, biológica e sociocultural, com o conhecimento sistematizado, elaborando hipóteses; • Comunicar suas conclusões de modo oral, por escrito, com desenhos, perguntas suposições e dados; • Criar hipóteses sobre os problemas em estudo; • Formular perguntas, suposições coerentes e criativas para viabilizar situações; • Organizar e registrar informações utilizando desenhos, quadros, esquemas, listas e pequenos textos; • Conscientização para modificação de atitudes repensando questões como: violência, preservação e tratamento aos demais; • Desenvolvimento de projetos de defesa e conservação da natureza junto à comunidade com base nos conhecimentos adquiridos na escola; • Exercitar a cidadania através da atuação como agente transformador em relação às questões ambientais; • Conscientização e socialização de atitudes de boa convivência; • Expressar sua opinião sobre os assuntos em discussão, colocando-se com segurança, argumentando e defendendo seu ponto de vista; • Buscar, selecionar e analisar informações para resolver problemas; • Exercitar direitos e deveres políticos, civis e sociais; • Adotar no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças; • Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais; • Utilizar o diálogo para mediar conflitos e tomar decisões coletivas; • Construir a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país; • Conhecer e valorizar a pluralidade sociocultural brasileira, como aspectos socioculturais de outros povos e nações; • Agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania.

Fonte: Proposta Pedagógica/ Secretaria de Educação do Recife, 2002.

Tal concepção educativa sugere que o professor de Ciências não restrinja o ensino apenas com fim de constituir um conhecimento científico neutro e desconectado com a realidade, mas proporcionar situações de aprendizagem que construam um conhecimento mais amplo, conectado com o ambiente social que cerca os estudantes. Trata-se de utilizar os conhecimentos da Ciência como instrumento na transformação da realidade, a serviço da formação da cidadania e, possivelmente, da melhoria da qualidade de vida.

Dessa forma, o SMER estaria contribuindo em dois aspectos: solucionar problemas de dispersão do conhecimento e ao mesmo tempo assumir a responsabilidade de ofertar uma escola de qualidade social. Ao propor um currículo sociocrítico, a educação do Recife, como afirma Libâneo (2015), cobre a função de transmissão cultural, mas também é responsável pela ajuda ao aluno no desenvolvimento de suas próprias capacidades de aprender e na sua inserção crítica e participativa na sociedade em função da formação da cidadania.

Em síntese, o propósito consiste em promover um ensino que perpassasse por três perspectivas de aprendizagem: a compreensão do fenômeno, a construção do conhecimento e a transformação do mundo. Considerando o ensino de Ciências, fica evidente no texto da proposta pedagógica do SMER o desejo pelo desenvolvimento da percepção científica para refletir sobre a relação ciência-tecnologia e suas implicações com aspectos positivos e negativos na sociedade (RECIFE. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2002). Nesse caso, a prática pedagógica volta-se para o desenvolvimento da percepção científica com fins de colocar em exercício os conhecimentos constituídos no ambiente escolar na vida fora dessa escola.

Para materializar a educação de qualidade social, ou seja, desenvolver a percepção científica em prol do exercício da cidadania, a proposta pedagógica de 2002 funda-se, principalmente, nos princípios da ação dialógica (dialogicidade) de Paulo Freire, no desenvolvimento de competências (mobilização de diversos recursos cognitivos para enfrentar uma dada situação) segundo Perrenoud (1999) e nas dimensões didático-pedagógica das interações (momentos pedagógicos) de Delizoicov (2007). A proposta pedagógica também toma como base a avaliação do tipo qualitativa para viabilizar e aprimorar todo processo educativo. Ou seja, a avaliação funcionaria como instrumento de reorganização das atividades didáticas, tendo em vista, exclusivamente, a melhoria da aprendizagem.

A estruturação curricular, expressa na proposta pedagógica, toma como base a abordagem de temáticas significativas; a partir desses temas são definidos uma série de conteúdos por nível de escolaridade. Essa forma de estruturar o currículo objetiva aproximar as várias ciências, mantendo os níveis de cognição preservados (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2007). O tratamento dessas temáticas e, conseqüentemente, dos conteúdos, devem partir da dimensão dialógica e

problematizadora. Para isso, a proposta aconselhava que os objetivos e situações de aprendizagens mobilizadas pelos professores seguissem os seguintes momentos pedagógicos:

- *Problematização inicial*, sugere que o professor, na introdução do conteúdo, lance questionamentos, dúvidas, encaminhando os alunos para a resolução de um problema.
- *Organização do conhecimento* para resolução dos problemas levantados, sob a orientação do professor, o conhecimento será sistematizado com abordagens metodológicas adequadas e considerando os conhecimentos prévios dos alunos.
- *Aplicação do conhecimento*, é proposta uma contextualização do conteúdo trabalhado, de modo que possibilite a aplicabilidade do conhecimento da Ciência estudada (RECIFE. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2002, p.53).

Esses momentos pedagógicos remetem à abordagem dos conteúdos dentro da perspectiva interdisciplinar (integração das áreas disciplinares) e contextualizada (colocar o conteúdo num contexto) a fim de, conforme a Secretária de Educação do Recife (2002), mobilizar um repertório de recursos, de capacidades e conhecimentos diversos. Muito embora, abra-se a possibilidade de os conteúdos escolhidos serem abordados através de outros procedimentos didático-metodológicos, contanto que as estratégias de ensino e aprendizagem visem ao desenvolvimento de competências e respeite os níveis de escolaridade.

Nessa perspectiva, a prática docente abandona o método, a transmissão de saberes por prescrição e adota uma prática voltada para promoção de situações de aprendizagens abertas e flexíveis, visando ao desenvolvimento de competências. Com relação ao componente curricular Ciências, a ação dialógica e o desenvolvimento de competências são primordiais para a constituição de um saber científico ao alcance de todos (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2007).

As competências e os conteúdos designados para o ensino e aprendizagem de Ciências não se apresentam na proposta pedagógica no formato seriado, isto é, como mencionamos anteriormente, o currículo sugerido está desenhado de forma cíclica e multidirecional. Embora, haja uma lista de conteúdos pré-estabelecidos, conforme descrito no Quadro 4, abaixo, o professor de Ciências deve estabelecer uma conexão entre estes conteúdos (eixo e blocos temáticos) e visar à construção das

competências designadas na proposta de ensino. Os conteúdos são apresentados no Quadro 4:

Quadro 4
Proposta Pedagógica do Recife (2002): conteúdos para a disciplina de Ciências

EIXO CENTRAL: AMBIENTE					
BLOCOS TEMÁTICOS: COMPONENTES + FENOMENOS + INTERAÇÕES					
EDUCAÇÃO INFANTIL/ENSINO FUNDAMENTAL/EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS					
CONTEÚDOS					
Corpo Humano	Seres Vivos: Animais/Vegetais	Água	Solo	Ar	Astronomia
Desenvolvimento do ser humano (etapas da vida)	Biodiversidade	Composição	Composição	Composição	Sol
Órgãos dos sentidos	Biosfera	Propriedades	Tipos de solo	Propriedades	Luz e calor
Higiene física e mental	Ecossistemas	Ciclo da água	Utilidades/ Importância	Utilidades/ Importância	Sistema solar
Órgãos do corpo humano	Cadeia/ Teia alimentar	Estados físicos	Poluição/ Contaminação	Poluição/ Contaminação	Movimentos da Terra
Sistemas do corpo humano	Habitat	Utilidades/ Importância	-	-	Orientação espacial: pontos cardeais
Alimentos/Nutrição/Desnutrição	Ciclo vital	Poluição/ Contaminação	-	-	Gravidade
Saúde/Doença	Classificação geral	Tratamento/ Distribuição	-	-	Outros corpos: lua/planetas/satélites/cometas/estrelas

CONTEÚDOS				
Energia	Questões Ambientais	Química	Física	Ciências e Tecnologia
Fontes de energia	Equilíbrio ecológico	Matéria	Movimento	Ciência e desenvolvimento tecnológico
Utilidades/importância	Desequilíbrio ecológico	Átomo	Força	Desenvolvimento tecnológico e sociedade
Combustão	Efeito estufa	Elementos químicos/ ligações químicas	Trabalho e potencia	-
Cuidados	Camada de Ozônio	Reações e funções químicas	Calor	-
-	Erosão/desertificação	-	Eletricidade	-
-	Poluição ambiental	-	Magnetismo	-
-	Exploração de recursos naturais	-	-	-
-	Consequências do desequilíbrio ecológico	-	-	-
-	Extinção de espécies	-	-	-

Fonte: Proposta Pedagógica/ Secretaria de Educação do Recife, 2002.

Tais conteúdos precisam ser trabalhados em várias direções com propósitos diversos e podem ser vistos em etapas de ensino diferentes. A recomendação consiste em não focar o ensino apenas no aspecto epistemológico do conhecimento, mas ir além desse ponto, a intenção também é munir o estudante de competências para enfrentar os desafios da vida em sociedade.

Quanto a esse aspecto, a sugestão não é seguir uma ordem, os conteúdos não precisam ser trabalhados no formato linear, cartesiano, um após o outro, mas que

sejam abordados em consonância com a realidade de cada unidade de ensino e partindo do interesse dos estudantes. Com isso, abre-se a oportunidade de trabalhar os conteúdos em todos os ciclos de aprendizagem e em todos os níveis de escolaridade, desde que sejam aprofundados de acordo as diferentes modalidades de ensino, considerando as particularidades locais e regionais e o conhecimento prévio dos estudantes.

Respalhada nessa concepção educativa (sociocrítica), a proposta curricular definida para a disciplina de Ciências se desenha da seguinte maneira: os conteúdos estão distribuídos em conformidade com o eixo central intitulado “Ambiente” e precisam ser tratados com base nos seguintes blocos temáticos: componentes, fenômenos e interação, esses por sua vez são oriundos do tema central. Para cada bloco a proposta pedagógica especifica uma competência as quais precisam, no final do trabalho, ser mobilizadas pelos estudantes. São elas:

1. Componentes

- Reconhecer as inter-relações entre os componentes bióticos e abióticos do ambiente, levando ao desenvolvimento de posturas integradas ao meio, refletindo em ações ambientalmente sustentáveis numa perspectiva do particular para o geral ou vice-versa.

2. Fenômenos

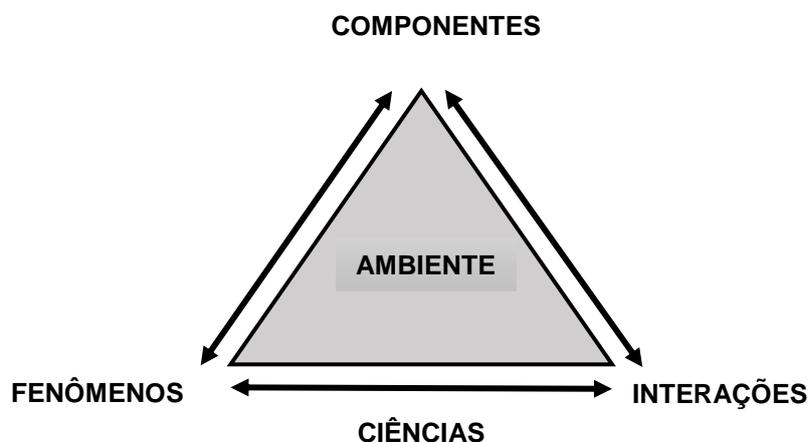
- Identificar os fenômenos físicos, químicos e biológicos, problematizar e propor posturas para a atuação humana, quando necessário, na transformação do meio.

3. Interações

- Reconhecer-se como parte integrante da natureza enquanto ator histórico, culturalmente questionador e transformador, de modo a valorizar e articular a diversidade natural e sociocultural. (RECIFE. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2002).

O esquema a seguir (Figura 3) sintetiza a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem de Ciências no SMER, nos dando uma concepção de como os blocos temáticos devem ser trabalhados de modo a convergir para o eixo central.

Figura 3
Blocos temáticos no componente curricular Ciências/Proposta Pedagógica do SMER 2002



Fonte: Proposta Pedagógica/ Secretaria de Educação do Recife, 2002.

Conforme a proposta pedagógica (2002), o esquema acima significa: o eixo central representa o propósito do trabalho docente em todos os ciclos de aprendizagem, as setas de duas pontas indicam a estreita relação didática entre os blocos temáticos e como devem ser movimentados (em várias direções) para atingir os objetivos pretendidos. Os conteúdos precisam contemplar os três blocos (componentes, fenômenos e interações) para que assim possam ser constituídos dentro da sua totalidade. A orientação didático-metodológico incide em trabalhar os conteúdos e competências de Ciências de forma não sequenciada, podendo ser revisitados periodicamente e trabalhados em qualquer nível de escolaridade.

A sugestão do projeto de ensino (2002) é que os temas propostos sejam tratados, evidenciados e aprofundados conforme as necessidades e interesses dos ciclos de aprendizagens. O domínio dos conteúdos para a área de Ciências se constrói à medida que a professor vai promovendo situações desafiantes de ensino e aprendizagem. Em suma, a proposta pedagógica defende que o tratamento dos conteúdos são saberes ligados a questionamentos, produzindo formas de pensar e agir, de estar no mundo e de relacionar-se com ele de forma competente, ou seja, a competência mobiliza os saberes e são utilizadas em situações concretas (RECIFE, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2002).

2.4 A Introdução do Pensamento Complexo e da Dialogicidade na Formação Docente

Esta seção aborda a formação continuada docente sob duas concepções: a formação do professor sob a perspectiva da análise da complexidade das situações problemáticas segundo Imbernón e a formação do professor sob a perspectiva da educação libertadora, segundo Freire. São visões que agregam ao processo formativo o diálogo como prática formativa a fim de chegar ao trabalho colaborativo, ou seja, de acordo com Imbernón (2011), para desenvolver processos conjuntos e romper com o isolamento e a não comunicação dos professores, por consequência, restaurar a intersubjetividade (FREIRE, 2005), objetivando a qualidade do ensino e aprendizagem.

No texto, optamos por refletir e discutir essas duas concepções na formação continuada docente (complexidade e dialogicidade) separadamente, mas, ao longo do texto, o leitor irá percebendo que elas confluem para o desenvolvimento da cultura colaborativa, apontando o trabalho coletivo e solidário como princípio formativo e como metodologia, com fim de desenvolver no professorado o aspecto humano e grupal, muitas vezes, ignorado pelos processos de formação docente pautado na racionalidade técnica.

São visões que defendem um processo de formação baseado no diálogo autêntico, um diálogo entre os pares que se propõem a redefinir a visão negativa entorno da complexidade das situações problemáticas naturalmente inerentes à profissão do professor. Uma formação docente que ajude o professorado a se libertar das amarras da pedagogia do opressor e possibilite a constituição da pedagogia do oprimido. Que abandone processos formativos centrados no estabelecimento de métodos ou apenas na transmissão dos conhecimentos disciplinares. Trata-se de promover meios para ajudar efetivamente professores e professoras a se constituírem como sujeitos críticos e reflexivos do processo educativo, percebendo-se protagonistas ativos de sua formação e responsáveis pela sua própria libertação.

A intenção dos textos, a seguir, consiste em discutir as referidas perspectivas de formações não como soluções prontas e definitivas, salvadoras; apenas pretendemos suscitá-las como alternativas que se contrapõe à modalidade formativa definida pelo IQE na estruturação do Programa Qualiescola, uma vez que esse

Programa tem apresentado elementos que o enquadra na modalidade formativa do tipo estruturante (planejamento fechado) e transmissora (dinâmica).

Ao nosso ver, tal postura distancia o Programa Qualiescola do propósito de construir uma noção de educação mais politizada com um compromisso baseado na liberdade das pessoas e não na dominação, como teoriza Imbernón (2009) em sua obra sobre formação permanente do professor. Isso não significa que o caminho adotado pelo Instituto para alcançar a educação de qualidade não venha a trazer inovações, mas, como bem argumenta Imbernón (2011) em seus estudos: dificilmente uma formação que se distancia do princípio colaborativo e dialógico como processo de diálogo entre o professorado e todos aqueles componentes que intervêm na formação, trará inovações disruptivas. Pelo contrário, serão apenas inovações evanescentes que resolverão problemáticas pontuais e imediatas, e, que pouco ou não contribuirão para o desenvolvimento institucional.

Em nosso conceito, diante de um meio instável como o trabalho do professor e sua formação, a utilização de um programa não convém, pois como afirma Morin (2011), a utilização de um programa só convém para sequências integradas a um meio estável. O programa não obriga a estar vigilante. Ele não obriga a inovar. Portanto, ressaltamos que a formação do professorado de Ciências do SMER não se constitui como um meio estável, então, o programa com seu conjunto de ações prefixadas não seria uma solução acertada.

Não estamos querendo condenar, nem fazer juízo de valor quanto à opção de desenvolver o trabalho através de um plano de ações predeterminadas, como estabelecido no Programa Qualiescola, mas ao definir ações fechadas possivelmente desconsideramos a complexidade que permeia a ação. Sabemos alicerçado nas ideias de Morin (2005) que a ação supõe a complexidade, isto é, acaso, imprevisto, iniciativa, decisão, consciência das derivas e transformações, e que a ação na visão simplificada linear tem todas as chances de ser mutiladora.

Nesse caso já que o Qualiescola apresenta elementos da concepção de formação do tipo estruturante e transmissora (conhecimentos disciplinares), nos dá a impressão de que suas ações formativas não significam estratégias, elas são ações que simplificam e, portanto, têm a intenção de cortar sem piedade, como diz Morin (2005).

Conscientes dessa discrepância, passemos para a discussão aprofundada com base nos fundamentos e argumentos de Edgard Morin no que se refere à complexidade, em Francisco Imbernón quando salienta a necessidade de a formação permanente incidir nas situações problemáticas do professorado sob a luz da complexidade. E, também segundo a visão de José Carlos Libâneo, no que diz respeito à escola para os novos tempos (educação de qualidade social) e por fim na proposta de Paulo Freire sobre a educação libertadora como forma de resgatar a intersubjetividade para a constituição da pedagogia do oprimido.

2.4.1 O Pensamento Complexo segundo Morin: uma nova forma de pensar e fazer a formação docente

A projeção do pensamento sistêmico e complexo (da complexidade) no mundo científico se estabeleceu com a mudança da ciência objetiva para a ciência “epistêmica”. Uma nova forma de pensar e fazer ciência emerge em oposição à maneira da ciência moderna (tradicional) pensar, ver e explicar o mundo, então, surge a ciência pós-moderna. Dessa vez, as teorias científicas estariam imbuídas pelo arcabouço epistemológico, mas primária pelo estudo crítico e reflexivo dos princípios, hipóteses e resultados das ciências com a finalidade de determinar suas origens, fundamentos, valores e possibilidades nas correlações entre o sujeito e o objeto. A partir daí o que emerge é a compreensão não-mecanicista e pós-cartesiana dos sistemas vivos e não vivos.

Mas, a visão da ciência pós-moderna ainda não era suficiente, havia a necessidade de expandir o conhecimento, de entendê-lo na sua completude, era necessário completar e recompor o mundo fragmentado, minimizar o paradigma da simplificação (que dificulta o pensamento complexo), opondo-se à hibridação do conhecimento. Eis que surge a proposta de modificação da ciência pós-moderna como possibilidade de abrir novas vias de transformação do conhecimento por meio do cruzamento de perspectivas, concepções e ideias diferentes. Inevitavelmente um novo paradigma se ergue dando força a uma forma de fazer ciência; rompe-se com a ciência pós-moderna dando asas ao pensamento sistêmico e complexo (ciência contemporânea).

O novo paradigma da ciência contemporânea propõe um fazer científico que se desenvolve da oposição ou da aparente falta de compatibilidade de opiniões, pontos

de vista, mas que se completam, ou seja, opostos simultaneamente antagônicos e complementares (MARIOTTI, 2010). Aspecto intrínseco nos fundamentos que rege o pensamento complexo, a produção do conhecimento a partir da troca recíproca entre dois tipos de conceito, objetos, a dualidade complementar, uma vez que segundo Morin (2002):

Há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo, há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo das partes, as partes entre si (p.38).

O paradoxo existente na complexidade está relacionado à identidade própria de cada componente constituinte do sistema, um ambiente complexo naturalmente se apresenta com traços inquietantes do confuso, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza, da mescla entre ordem/desordem/ interação/organização, em que se dissolvem estes elementos (MORIN, 2005). No pensamento complexo a dualidade entre os elementos constitutivos do sistema (todo) não representa um problema, um caos, mas a presença do paradoxo ou contradição entre eles imobiliza o espírito linear e preserva a concepção do realismo do universo (VASCONCELLOS, 2014).

A oposição aparente entre diferentes elementos do todo é vista como a possibilidade de desenvolver novas formas de pensar e agir, não indica um erro. No entanto, conforme Vasconcellos (2014), a via da complementaridade não é a do acordo ou da síntese dialética, mas a superação do antagonismo, superação que permitiria que noções alternativas fossem, ao mesmo tempo, contraditórias e complementares. Mas para a mesma autora pensar complexamente é pensar e aceitar a contradição, confrontá-la e superá-la sem negá-la e sem querer reduzi-la.

A ruptura de paradigma da ciência tradicional institui uma verdadeira revolução na reconstrução da forma de pensar, ver, explicar o mundo físico, trazendo consigo um novo saber, a complexidade, que tem como base o conceito de organização ou sistema. Porém, a noção de complexidade começa a figurar na ciência com a divulgação dos trabalhos dos ciberneticistas, Wiener e Ashby, os fundadores da cibernética. E foi com Neumann que, pela primeira vez, o caráter fundamental do conceito de complexidade aparece em sua relação com os fenômenos de auto-

organização (MORIN, 2011). Embora as abordagens desses ciberneticistas fossem bastante mecanicistas exerceram uma enorme influência nas concepções sistêmicas.

Contudo, fundamentado na cibernética e na teoria dos sistemas, Morin consolidou a “complexificação” do pensamento sistêmico quando o fez interagir com o pensamento linear. Tal interação produziu o que ele chamou de pensamento complexo (MARIOTTI, 2010). Podemos afirmar que o pensamento complexo foi proposto por Morin para ajustar os excessos de unilateralismo do pensamento cartesiano que só focava apreender a ordem; e do pensamento sistêmico, que considerava o todo, mas ignorava as suas partes constitutivas. Na concepção moriniana, o pensamento complexo permite reuni-los, observar a dinâmica de suas interações e aprender com ela. Isto é, trabalha na ligação, mas sem perder o contato com os polos (MARIOTTI, 2010).

Com base no conceito de organização ou sistema, Morin (2011) define a complexidade como sistemas semialeatórios, cuja ordem é inseparável dos acasos que os concernem. No entanto, a dinâmica das relações entre as partes de um sistema é o que determina sua complexidade e não o número de partes de que ele é composto. Quanto à complexidade do sistema, Mariotti (2010) afirma: quanto mais frequente e intensa forem as interações das partes do sistema maior será a sua complexidade a qual se manifesta por maior capacidade de interagir com o ambiente em quem ele está situado.

As relações entre os componentes existentes no domínio de um sistema geram a complexidade, mas acontecem ao mesmo tempo de forma antagônica e complementar. Para Morin (2011), a complexidade não é apenas a união da complexidade e da não complexidade (a simplificação); a complexidade está no coração da relação entre o simples e o complexo. Portanto, de acordo com Vasconcellos (2014), o estabelecimento da complexidade está em integrar o simples no complexo, e não mais de reduzir o complexo ao simples, norteado pelo pensamento integrador em substituição do pensamento disjuntivo.

Não estamos querendo dizer que a complexidade surge como produto do novo paradigma da ciência contemporânea para resolver problemas, mas a complexidade precisa de uma estratégia, não para resolver os problemas, entretanto, o pensamento complexo constitui uma ajuda para que a estratégia possa resolvê-lo (IMBERNÓN,

2009). Pois, a estratégia permite, a partir de uma decisão inicial, prevê certo número de cenários para a ação (MORIN, 2005).

Para Morin (2005), a complexidade não é uma receita para conhecer o inesperado. Mas ela nos torna prudentes, atentos, não nos deixa dormir na aparente mecânica e na trivialidade dos determinismos. Mas, conforme o autor, o pensamento complexo não significa recusa definitiva da clareza, da ordem, do determinismo, pelo contrário, ele os considera insuficientes, sabe que não se pode programar a descoberta, o conhecimento, nem a ação. Como diz Vasconcellos (2014), o pensamento complexo promove a articulação e a inter-relação, sem reduzir nem eliminar os diferentes, mantendo a dualidade no seio da unidade, sem pretender realizar uma síntese, como acontece na dialética.

A constituição do pensamento complexo segundo Morin (2005/2011) se faz a partir da conjunção de sete princípios:

1. *Princípio sistêmico ou organizativo* - que une o conhecimento das partes com o conhecimento do todo;
2. *Princípio hologramático das organizações complexas* - o todo está na parte que está no todo;
3. *Princípio do anel retroativo ou retroalimentação* - a causa atua sobre o efeito e o efeito sobre a causa;
4. *Princípio da recursividade organizacional* - os produtos e os efeitos são em si mesmos produtores e causadores do que os produz;
5. *Princípio da autonomia – dependência* (autoecoorganização) – a autonomia dos seres vivos para se estabelecer depende de outros fatores, portanto, sua autonomia é inseparável desta dependência;
6. *Princípio dialógico*- eliminação da dificuldade do combate com o real. O pensamento deve assumir dialogicamente dois termos de que tendem a excluir-se entre si;
7. *Princípio de reintrodução do que conhece em todo conhecimento* (todo conhecimento é uma reconstrução/tradução que faz uma mente/cérebro numa cultura e num tempo determinados (MORIN, 2005, p.98-101).

Esses princípios, de acordo como o autor, são complementares e interdependentes e servem de guia na ação. É alicerçado nessa reflexão que uma nova forma de pensar e fazer Ciências se estabelece, contraria o princípio da inteligibilidade da Ciência Clássica, o paradigma de simplificação, caracterizado por um princípio de generalidade, um princípio de redução e um princípio de separação.

É alicerçado nessa reflexão sobre a complexidade segundo Morin que o texto a seguir é construído. Ou seja, o texto apresenta os argumentos de Imbernón no que

diz respeito à necessidade de introduzir o pensamento complexo na formação docente. Uma vez que o desenvolvimento do pensamento complexo permite entender as incertezas da educação que, contrariamente a linearidade do pensamento educacional, apresenta verdadeiros problemas quanto à incerteza, ao indizível, à unificação e às conquistas, sendo estes últimos uma pretensão sempre presente quando se formam os professores (IMBERNÓN, 2011). Pois, como diz o autor, a introdução do pensamento complexo na formação obriga-nos a analisar a metodologia, os procedimentos e os pontos de vista próprios para evitar a parcialidade e o autoengano. Portanto, passemos à próxima seção.

2.4.2 O Desenvolvimento do Pensamento Complexo na Formação Docente sob a perspectiva de Imbernón

Se analisarmos os acontecimentos e processos oriundos das transformações da sociedade contemporânea, podemos identificar importantes elementos que modificam significativamente a educação e a formação do professorado, gerando complexidades e ambiguidades. Por exemplo, nos novos tempos (tempos de globalização), de acordo com Libâneo (2015):

[...] as transformações decorrentes do processo de integração e reestruturação do sistema capitalista mundial, a revolução informacional, a despolarização da sociedade, a crise ética, a exclusão social são alguns dos fenômenos que tocam mais de perto os sistemas educacionais, a escola e o trabalho dos professores, exigindo da educação uma certa adequação aos interesses impostos.

Essas transformações da sociedade, que ocorrem em escala mundial, alterando a economia, promovendo os avanços científicos, tecnológicos, reestruturando o sistema de produção e mudando o mundo do conhecimento, segundo Libâneo (2015) tem induzido a educação a repensar seu papel diante da sociedade. Para o referido autor, são mudanças que acabam afetando a organização do trabalho e o perfil dos trabalhadores repercutindo na qualificação profissional e, por consequência, nos sistemas de ensino e nas escolas (LIBÂNEO, 2015).

Sem dúvida, nos novos tempos, as influências de caráter social têm tornando o processo de ensino e aprendizagem cada vez mais complexos, muito embora, a educação na sua ontologia por si só já é complexa. Mas, a complexidade proveniente

das interferências externas acontece porque a educação se constitui como um fenômeno social. E, como fenômeno social, segundo Imbernón (2011), é uma rede aberta, uma abertura que, às vezes, a faz navegar por certezas e incertezas, a enfrentar riscos, o inesperado, o incerto. Essas oscilações para Morin (2011) são situações inevitáveis e inelutáveis, que confrontam e desafiam a educação e acabam exigindo a reorganização das instituições escolares, dos processos educativos e inclusive a ressignificação do trabalho docente.

Desse modo, a complexidade provocada em decorrência dessas mudanças repercute muito na educação, inicialmente surge como uma espécie de furo, de confusão, de dificuldade (MORIN, 2011), isto é, o processo educacional passa a experimentar freneticamente um misto de ordem e desordem. Contudo, a complexidade seja proveniente do contexto próprio da educação seja externo (fenômenos sociais) é o resultando natural do tecido interdependente, interativo e inter-retroativo estabelecido entre a educação e os diferentes e inseparáveis elementos com os quais se inter-relaciona (interage e retroage, tornando-se produto e produtora).

Para Imbernón (2009), esse movimento espontâneo que gera complexidade não é um problema, pode oferecer pistas para gerar alternativas. Nesse caso, a complexidade precisa ser vista não como solução, trata-se da possibilidade de pensar através da complicação, através das incertezas e através das contradições, como afirma Morin (2011). Pois, de acordo com esse mesmo autor, por trás da complexidade, a ordem e a desordem se dissolvem, as distinções se diluem, por consequência, o processo se organiza, mesmo que temporariamente. Ou seja, a complexidade é inevitável, e, sendo o professor (a) produto e produtor da educação formal, precisa aprender a se autoorganizar, aprender a lidar com essa complexidade, desenvolvendo estratégias permanentes de regeneração e reorganização do seu trabalho em prol da educação.

Mas, pensar na complexidade como possibilidade de gerar novas alternativas ou como oportunidade de melhorar as existentes, não é tão simples. A tomada de consciência quanto à necessidade de ruptura com a cultura educativa baseada no pensamento simplificador e a redefinição do trabalho educativo depende unicamente do professorado. No entanto, a formação pode se constituir como forte aliada da

tomada de consciência e no processo de ressignificação da prática docente, pois é na formação inicial e continuada, assim como, na escola que os professores e professoras desenvolvem a profissionalidade (condições ideais para o exercício da profissão).

Para enfrentar a complexidade das situações problemáticas inseparáveis da profissão, ação e reflexão precisam atuar simultaneamente (LIBÂNEO, 2015), só assim, ação pode se transformar em estratégia que permite, a partir de uma decisão inicial, prevê certos números de cenários para a ação os quais poderão ser modificados segundo as informações que vão chegar ao curso da ação e segundo os acasos que vão suceder e perturbar a ação (MORIN, 2005).

Uma alternativa seria introduzir o pensamento complexo no processo de formação docente dando a oportunidade de perturbar a ação educativa a partir da construção de uma visão e compreensão ampla do funcionamento da realidade para que assim o trabalho concreto do professorado seja aplicado de forma coerente no contexto específico em que ele acontece (LIBÂNEO, 2015). Para isso, segundo o autor mencionado, a formação precisa se tornar um espaço flexível de valorização da reflexão sobre a ação prática, da reflexão sobre a reflexão na ação.

A ideia defendida por Imbernón (2011) consiste em deixar de perceber a complexidade como uma complicação, um obstáculo e passar a enxergá-la como possibilidade, um caminho para enfrentar as incertezas. Principalmente porque vivemos em uma época cujos valores são ambivalentes, em que tudo é ligado (MORIN, 2014). Portanto, ao ignorar as mudanças, a complexidade das situações problemáticas que acomete a profissão docente, corremos o risco de continuar dando respostas simples a problemas complexos. Mas, é necessário abandonar processos formativos realizados para dá solução a problemas genéricos, uniformes, padrões; em outras palavras, um sistema de formação padrão baseado num modelo de treinamento (IMBERNÓN, 2011) o qual dissemina a cultura educacional alicerçada no pensamento simplificador, na ação simplificada e na concepção unidimensional e fragmentada do conhecimento.

No entanto, compreender a necessidade de mudar práticas de formação ancoradas na racionalidade técnica e no modelo tradicional não é algo tão simples, mas segundo Imbernón (2011), a mudança significativa é possível, não é imediata. O

ponto de partida consiste em analisar o que funciona, o que devemos abandonar, o que temos de desaprender, o que é preciso construir de novo ou reconstruir sobre o velho.

A consciência da complexidade permite compreender que jamais poderemos escapar das incertezas e que jamais poderemos ter um saber total, pois a totalidade é a não verdade (MORIN, 2011). No âmbito da educação, o reconhecimento da complexidade representa ressignificação, regeneração e reorganização dos processos educacionais. Nesse caso, não podemos negar que a formação do professor é fundamental na renovação, pois é o fio condutor para que o professor avance profissionalmente, promova a ressignificação do seu trabalho e responda satisfatoriamente aos problemas complexo.

É obvio que a formação docente (inicial ou continuada) não é a única solução, mas é determinante no desenvolvimento profissional para constituição da identidade docente e para a mudança da cultura profissional. Porém, concordamos com Imbernón (2009) quando ele afirma que a transformação significativa na educação só acontecerá se outros aspectos também forem suficientemente garantidos tais como: políticas mais sólidas de valorização e remuneração docente (planos de carreira e salários), condições de trabalho mais dignas (estrutura física, clima de trabalho, participação), espaços formativos que desenvolvam o senso crítico, reflexivo e a autorreflexão, legislações trabalhistas, por exemplo. Pois, esses fatores, assim como a qualidade da formação teórica e prática, também, repercutem de forma decisiva no desenvolvimento profissional, pessoal e na identidade, impedindo ou viabilizando as inovações e os avanços institucionais.

Ainda, com base em Imbernón (2009), não podemos ignorar que essa crescente complexidade social e formativa faz com que a profissão docente e sua formação se realizem em concordância mais complexa. Diante dessa realidade, não seria coerente nos manter míopes e continuar promovendo ações formativas sob uma única perspectiva, a didática, a teórica ou metodológica, desvinculando-a dos fatores sociais inerentes ao exercício da profissão.

A intenção, claro, não consiste em eliminar ou solucionar a complexidade, no entanto, ajudar o professorado compreender que há relação entre o simples e o complexo, assim, aprender que o pensamento simples resolve os problemas simples,

[...]. O pensamento complexo não resolve, em si, os problemas, mas constitui uma ajuda para a estratégia que possa resolvê-lo, de acordo com Morin (2011).

Ignorar o pensamento complexo não é o caminho, pois a ordem e a desordem são condições naturais da educação, portanto, da profissão docente. Tais elementos estão entrelaçados, intimamente ligados, como diria Morin (2011), a complexidade está no coração da relação entre o simples e o complexo porque tal relação é ao mesmo tempo antagônica e complementar. Ainda, segundo o referido autor, precisamos compreender que a complexidade é a dialógica entre a ordem/desordem/organização.

Desse modo, a complexidade sempre fará parte do processo educativo, pois as ações pedagógicas se configuram como um sistema semialeatório cuja ordem é inseparável dos acasos que os concernem (MORIN, 2011). Nesse contexto, o propósito da formação docente não é buscar incansavelmente o equilíbrio, a precisão da prática pedagógica (aplicação técnica), pois, segundo Imbernón (2011), introduzir-se na complexidade a partir do olhar da formação significa não buscar respostas, mas, sim ver novos desafios.

Não podemos desconsiderar a educação enquanto fenômeno social uma vez que tal característica a faz experimentar a complexidade e, por consequência, como diria Imbernón (2009), às vezes, precisa tomar decisões sem refletir (ou intuitivas). Diante disso, o reconhecimento da complexidade na formação, a análise educativa a partir do pensamento complexo é pré-requisito para ressignificação da profissão docente. Ao tomar consciência dessa assertiva, poderemos transformar os momentos formativos (inicial, continuada) em espaços flexíveis, de reflexão e de intuição, momentos que se contraponham ao pensamento simplificador, às práticas reducionistas e mutiladoras.

Conforme Imbernón (2011), trata-se de desenvolver uma formação que funcione na perspectiva de revelar as questões até então ocultadas e que afetam diretamente o ensino e aprendizagem a fim de ajudar o professor a tomar decisões adequadas, uma vez que estão a todo tempo sendo confrontados e desafiados por processos imprevisíveis, incertos e complexos, seja oriundo da complexidade social seja da complexidade formativa. Mas, o autor diz:

Para ajudar a tornar os professores melhores planejadores e gestores do ensino-aprendizagem e, por que não, agentes sociais, capazes de intervir também nos complexos sistemas éticos e políticos que compõem a estrutura social e de trabalho, o processo formativo precisa dotar o professor de instrumentos ideológicos e intelectuais para compreender e interpretar a complexidade na qual vive e que o envolve (IMBERNÓN, 2011).

Dessa forma, Imbernón em suas obras sobre formação docente (2009, 2011) enxerga nos princípios do pensamento complexo, suscitados por Morin, elementos essenciais para desenvolver uma melhor formação dos professores. Significa respaldar a formação docente nos princípios da complexidade para gerar alternativas. Esse autor destaca quatro princípios, dentre os sete citados por Morin, que na sua serve de guia para a ação formativa, podendo fornecer pistas importantes para a constituição da identidade profissional docente, por conseguinte, melhoria do ensino e a aprendizagem.

A questão é desenvolver no professorando o pensamento complexo para que assim possam abandonar, gradativamente, a abordagem unidimensional, fragmentada e ajudá-lo a reconhecer a inevitável complexidade que envolve a profissão do professor para que possam refletir a relação entre conhecimento, capacidades e aplicação, segundo Libâneo (2015).

Sendo assim, passemos a descrever os princípios destacados que, segundo Morin, podem nos ajudar a pensar a complexidade e que de acordo com Imbernón nos permitem tirar conclusões em relação à formação docente. Dentre eles o Imbernón (2009 p.95-97, 2011 p.102-103) destaca:

- *O princípio dialógico (dialógica entre a ordem a desordem e a organização)*

Trata-se da constante e natural ação estabelecida através da interrelação entre a ordem, a desordem e a organização, concebidos em termos de diálogo. Isto é, como diria Morin (2011) uma interrelação entre dois inimigos (ordem/desordem) que logicamente se suprime, mas que ao mesmo tempo, em certos casos, eles colaboram e produzem organização e complexidade, permitindo manter a dualidade no seio da unidade. (IMBERNÓN, 2009/ 2011).

No contexto educacional, esse fenômeno de interrelação é experimentado a todo tempo, pois se trata de um espaço múltiplo e diversificado. Por esse caráter, a

realidade educacional experimenta divergências e convergências que mesmo sendo situações antagônicas naturalmente colaboram para unidade. Para Imbernón (2011), a educação tem lógicas contraditórias que são vivenciadas em uma relação antagônica, mas complementar, pessoa-profissão, e porque também nos permite ruptura com a vida cotidiana.

É alicerçado nessa convicção que o autor reconhece o princípio dialógico na formação do professorado como a possibilidade de analisar e entender o dinamismo do processo educativo e profissional, vendo na diversidade a unidade. Acredita na existência de colaboração entre a ordem e a desordem e, que essa colaboração assegura a organização. Por exemplo, o processo educativo gera saberes e conhecimentos num meio instável; esses saberes e conhecimentos inevitavelmente são produzidos pelas ações educativas, tais ações produzem o desenvolvimento da mente e da inteligência dos indivíduos.

Desse modo, tomando como base Morin (2005), o processo educacional se auto organiza não só a partir de um centro de comando-decisão (Estado, governo), mas também de diversos centros de organização e de interações espontâneas entre grupos de indivíduos. Portanto, o dialógico entre a ordem e a desordem ajuda-nos a entender a contradição e a diferença aparece como parte da compreensão da realidade educacional e profissional (IMBERNÓN, 2009, 2011).

- *O princípio hologramático*

Para Morin (2005), o princípio hologramático nos diz que não só a parte está no todo, mas também que o todo está na parte. Não podemos compreender o todo partindo só das qualidades das partes (reducionismo) ou compreender só o todo desconsiderando as partes (perspectiva holística). Como diria o autor a compreensão do todo depende da compreensão das partes, conhecendo o todo se compreende as partes. (IMBERNÓN, 2009/ 2011).

A educação e, conseqüentemente, a profissão docente se constituem como fenômeno social, logo, de certo modo, está sob a influência da sociedade. Isso significa que o todo da sociedade está presente na parte (na educação e na profissão do professor). Por isso, só podemos compreender os fenômenos que envolvem o processo educacional e o trabalho do professorado se conhecermos a sociedade que a envolve.

Com base nesse princípio, Imbernón (2011) argumenta que sendo o professorado o reflexo da sociedade, quando o professor (a) organiza seu trabalho não pode fazê-lo sem atender às preferências, tendências, tratar de satisfazer seus alunos, etc. Podemos dizer alicerçados em Morin (2011) que a autonomia do professor (a) se alimenta de dependência, ou seja, ao organizar seu trabalho o professor precisa ter em mente ou ser conhecedor de que somos “possuídos”, que nos sujeitamos a uma lei exterior ou a vontade de outrem, pois a profissão é uma mistura de autonomia, de liberdade, de heteronomia.

Na lógica holográfica, para superar contradições e incertezas torna-se necessário imobilizar o pensamento simplista e reducionista, pois, de acordo com os argumentos de Imbernón (2011), não podemos dar soluções simples, na formação, a problemas que são complexos.

- *O princípio recursivo ou de recursividade*

Trata-se do princípio de organização recursiva, os produtos e os efeitos são em si mesmos produtores e causadores do que os produz (MORIN, 2005). Esse autor diz: a organização recursiva é a organização cujos efeitos e produtos são necessários à sua própria causação e a sua própria produção. Por exemplo: a educação escolar é produzida pelas interações entre indivíduos, mas a educação, uma vez produzida retroage sobre os indivíduos e os produz. (IMBERNÓN, 2009/ 2011).

Esse princípio para Imbernón (2011) nos permite analisar a formação docente como um processo inacabado, os professores não aprendem apenas nela, mas também no ambiente em que interagem. Ao longo de sua formação profissional, o professor (a) interage com outros indivíduos. Essas interações retroagem sobre o professor o produzindo, conseqüentemente, constituindo sua identidade profissional e pessoa. A identidade, uma vez produzida, repercute nas ações pedagógicas estabelecendo a educação escolar. Ou seja, na lógica recursiva, o professorado é produto da formação, assim, o professor (a) converte-se em produtor da educação formal, e esta, por sua vez, retroage sobre o professor e vice-versa (repercutem um no outro).

Logo, o professor é produtor e é produto numa relação de complexidade necessária em que não importam os processos nem os tempos, e sim os produtos que se inter-relacionam e que são interdependentes (IMBERNÓN, 2011).

- O princípio de autonomia/dependência

O turbilhão de estímulos demandados pelas transformações sociais, políticas, econômicas, informacionais torna a autonomia do professor complexa, pois estes fatores acabam definindo e orientando o ensino e a aprendizagem nas instituições de escolares. Desse modo, a fim de responder às demandas postas pelas transformações, o trabalho docente passa a se constituir através de uma certa relação de dependência com o meio. (IMBERNÓN, 2009/ 2011).

Não estamos afirmando que não há autonomia no trabalho docente, que somos manipulados e oprimidos, que não há reticências e resistências, contudo, a autonomia do professor é inseparável do meio à qual se sujeita, por exemplo, de uma sociedade, de um sistema educacional, da formação, das instituições de ensino, do currículo, das tendências educacionais. No entanto, Imbernón (2011) ressalta que a dependência é inevitável, no entanto, é necessário que a formação facilite a capacidade de reflexão sobre o que se faz, já que isso põe em evidência aquilo que se acredita e se pensa.

Imbernón (2009, 2011) ao destacar os quatro princípios descritos acima nos conduz à ideia de que a formação do professorado não pode ser compreendida de modo unidimensional. Nesse sentido, nos faz refletir a formação docente como fazendo parte da dimensão educacional que contém outras dimensões, daí é preciso que a formação esteja ligada a estas outras dimensões para que seja compreendida na sua realidade. Para tanto, propõe o desenvolvimento do pensamento complexo, com o fim de contribuir para enfrentar situações problemáticas, dilemas e tensões, ajudar a desenvolver a capacidade de imaginar, refletir, articular as condições que possibilitem aos alunos aprender melhor e de forma mais duradora (LIBÂNEO, 2015).

Em uma época repleta de manuais e receitas para ensinar, repleta também de teorias educacionais exitosas que possivelmente servem como referência, o grande problema é que o professorado está cada vez mais inseguro. Mas, como ter autonomia nessa insegurança quando falta cultivar a intuição do professor e espaços formativos para trocas de experiências?

As competências do professorado não podem ser reduzidas a meras habilidades a serem treinadas, nem tornadas instrumentos de competição entre as pessoas (LIBÂNEO, 2015). Concordamos com o autor, as novas demandas postas pelos novos tempos requerem uma formação mais sólida, mais flexível, mais reflexiva,

portanto, mais ampla para que assim o professor seja capaz de ir compondo sempre melhor suas respostas, profissionalizando-se.

2.4.3 A necessidade da Dialogicidade no Processo formativo Docente segundo Paulo Freire

A dialogicidade é um dos principais eixos da pedagogia de Freire, entendida como um ato dialógico nascido na prática da liberdade humana. Isto é, a palavra falada posta no seu verdadeiro cerne, produzida pelos seres humanos como um ato de humildade, amor e fé pelos seus semelhantes e pelo mundo, com o propósito de pronunciar e transformá-lo.

Mas, antes de discutir especificamente a dialogicidade, enquanto essência da educação como prática de liberdade, fruto da ação e reflexão entre os sujeitos, primeiramente achamos interessante adentrar na discussão sobre a ação dialógica como um fenômeno humano (FREIRE, 2005) o qual permite aos seres humanos despertar para humanidade e conquistar o mundo a sua volta.

Quando falamos em despertar para a “humanização” estamos nos referindo à tomada de consciência do homem; o despertar da consciência para que o homem compreenda que é capaz de criar, recriar e transformar a realidade natural e social em que vive, fazendo e refazendo sua história. Esta consciência revela a natureza humana, ou seja, consciência que dota o homem de razão, de valores morais que definem certos julgamentos, ações ou intenções relacionadas com seus semelhantes ou consigo mesmo, consciência de seu passado e das possibilidades do seu futuro.

Mas, uma das características primordiais que manifesta a plenitude da natureza humana é sem dúvida a capacidade de comunica-se verbalmente através da linguagem falada ou escrita. Essa aptidão, exclusiva, diferencia o ser humano dos demais seres vivos, e torna-se a mais importante nas sociedades humanas. Porém, ao longo da história da humanidade outras formas de linguagens também possibilitaram a comunicação entre os sujeitos, no entanto, a comunicação verbal contribuiu mais ampla e significativamente para o desenvolvimento da humanidade.

A palavra falada e a palavra escrita possibilitaram aos seres humanos a transmissão de seus conhecimentos, sentimentos e emoção, além de constitui-se como fundamental para a evolução e as transformações socioculturais ocorridas na

sociedade humana. No entanto, foi com a palavra falada, expressão da linguagem oral, que o ser humano pôde estabelecer efetivamente as relações sociais, tornando-se assim um ser social, consciente e integrado. O ato da fala exposta na forma de diálogo (ação comunicativa participativa, interação entre sujeitos) permitiu que a humanidade se expressasse, trocasse, transmitisse suas ideias, pensamentos, vontades, desejos, teorias, caracterizando os seres humanos como sujeitos dialógicos.

O caráter dialógico característico dos humanos determinou e direcionou o seu comportamento e relações sociais, possibilitando experiências de interação ou intersecção. Nas relações dialógicas, as palavras ganham um sentido, uma magnitude, transformam-se em elementos constitutivos de uma ação e da reflexão, através do contato, da interação com outros sujeitos. O diálogo na sua essência vislumbra o ser situado no mundo e com os outros, com o propósito de viabilizar um processo constante de autoconstituição da identidade dos sujeitos envolvidos no encontro.

Mas, para Freire (2005) só há encontro quando há o verdadeiro diálogo, isto é, o diálogo como prática da liberdade precisa mobilizar os seus sujeitos, promovendo verdadeiramente o refletir e o agir endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado. Para esse mesmo autor, o diálogo “não pode reduzir-se a um ato de depositar conceitos de um sujeito no outro, tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes”.

O ato de dialogar na perspectiva freiriana é o encontro que causa a interação entre os homens, com o objetivo de pronunciar o mundo de forma harmoniosa, consciente e integradora na busca por uma verdade comum. Consiste na palavra verdadeira, cheia de propósitos comuns ou divergentes (antagônicas), estabelecida a partir de duas dimensões primordiais: “ação e reflexão, de tal forma solidárias em uma interação tão radical que sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressentem, imediatamente, a outra” (FREIRE, 2005).

Caso contrário o diálogo transforma-se em um conjunto de palavras inautênticas, vazias, verbalismo, blábláblá, alienada e alienante. Segundo Freire (2005): “não há palavra verdadeira que não seja práxis”. A palavra verdadeira produzida constantemente no âmbito da atividade e relações humanas em sociedade

e na natureza que ao mesmo tempo nos motiva a sair da inércia, a formar conceitos, desejos, vontades, teorias, e, por consequência, a criar na prática novas circunstâncias para transformar o mundo. Sendo assim, Freire (2005) salienta:

Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra dos demais. O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu (p.91).

Essa concepção freiriana nos revela que no diálogo oriundo da energia prática, humana e social (práxis), produzido como prática da liberdade e não da imposição humana ganha sentido, significados, autenticidade, quando há uma troca recíproca entre os sujeitos, quando não se busca cristalizar as palavras num dogma e nem se configura numa alienação. Porque o encontro de homens que pronunciam o mundo não deve ser doação do pronunciar de uns aos outros (FREIRE, 2005).

Mas, para o educador e filósofo, quem é esse homem dialógico? Como esse homem dialógico pronuncia e transforma o mundo?

Freire (2005) revela que o diálogo verdadeiro não se resume simplesmente a expressar-se através de palavras, este vai além, resulta da capacidade plena dos seres humanos de comunica-se com outros sujeitos, como prática de sua liberdade. O autor lembra que o homem dialógico não perde sua essência, praticar o diálogo significa “dominar” o poder da comunicação verbal na sua totalidade, e assim, usar as palavras para fazer e transformar, criar e recriar o mundo a seu favor e a favor do coletivo (de todos e para todos).

E este homem, segundo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, materializa-se quando assume uma postura crítica, um pensar crítico, quando usa o poder do diálogo para a inalienação. Sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, tem plena consciência de que o diálogo precisa ser usando na luta por sua libertação, “mesmo que negado em situações concretas” (FREIRE, 2005).

Nesse homem, o diálogo fundamenta-se na humildade, no amor, na fé nos homens, na esperança de um mundo melhor e justo, consolidando-se à medida que

a confiança se estabelece entre seus sujeitos. “A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo” (FREIRE, 2005). Por conseguinte, baseado na teoria freiriana, esse clima de confiabilidade gera os verdadeiros sujeitos dialógicos, imbuídos do pensamento crítico, coerente e consciente que percebe a realidade como processo, captando-a em constante devenir e não como algo estático.

Na teoria freiriana, o legítimo sujeito dialógico opõe-se ao pensamento ingênuo, fragmentado, unidimensional, pois são formas de pensar que mutila o conhecimento e desfigura o real, desvirtua o propósito do verdadeiro diálogo, além disso, favorece a acomodação, a submissão, a alienação e a adequação passiva ao mundo normatizado, ou seja, permite sua dominação. O homem dialógico desenvolve o pensamento crítico praticando a dialogicidade.

Dessa maneira prepara-se para o inesperado, e mesmo que haja antagonismo entre os sujeitos numa ação dialógica, possivelmente as reflexões geradas na interação podem ocasionar a concordância, entendimento, ampliação do conhecimento uma vez que somos seres incompletos, mas capazes de pronunciar e transformar o mundo. No momento em que a percepção crítica se instaura, desenvolve-se um clima de esperança e confiança que leva os homens a se empenharem na superação das “situações-limites” (FREIRE, 2005).

A dialogicidade incide no princípio da complementaridade antagônica, pois consiste num processo contínuo de certezas e incertezas, ordem e desordem, ambiguidade e precisão, elementos que são inerentes ao processo complexo, que determinam a complexidade da situação dialógica. Para Morin (2005), “deve-se conviver com essa complexidade, com esse conflito, tentando não sucumbir e não se abater. O imperativo dessa complexidade, nesse sentido, é o uso estratégico do que eu chamo de dialógica”.

O sentido de dialogicidade, para Morin (2011), é como a dualidade entre opostos dentro da unidade. Ele associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos. No entanto, como afirma o autor, isso nos oferece um mundo de reflexões em contraponto com Freire (2005), que entende os seres humanos tomando consciência de si mesmo, e também a consciência do mundo, numa relação dialética entre o condicionamento e sua liberdade.

Os fundamentos da dialogicidade enquanto essência da educação como prática da liberdade, discutido por Freire, submerge da complexidade a qual envolve esse universo. O autor vislumbra uma educação pautada na dialogicidade produzida do antagonismo natural das relações dialógicas. O diálogo como estratégia para desenvolver as faculdades psíquicas, intelectuais, sociais e morais do ser humano, sem imposição, controle ou dominação, porém, um artifício de esperança e luta pela libertação. Ainda, a dialogicidade funda-se em oposição à cultura antidialógica e opressora da consciência humana, aspectos contraditórios que não condizem com a ontologia da educação.

Na perspectiva freiriana, a educação não consiste num simples depósito de conhecimento que precisam ser transmitidos, repassados ou impostos aos educandos dentro de uma concepção “bancária”. Contudo, é preciso acreditar na educação como ferramenta de libertação, produtora de formas autênticas de pensar, capaz de desafiar. Uma educação que possibilite aos educandos a tomada de consciência do seu poder de agir e transformar a realidade social e natural junto com os outros, tendo o diálogo como principal estratégia.

É com base na perspectiva de Paulo Freire que propomos o texto a seguir. O texto discorre sobre a necessidade de introduzir o diálogo legítimo como prática na formação docente tendo em vista uma educação libertadora.

2.4.4 A prática da Dialogicidade na Formação Continuada Docente

Na educação, a dialogicidade é vista por Paulo Freire como prática de liberdade. Ele refere-se a um diálogo não só como um meio para que a educação se faça, mas como uma forma de buscar seus elementos constitutivos e como prática para libertação de homens e mulheres. Essa dialogicidade na concepção de Freire nada mais é do que o diálogo autêntico, verdadeiro e “intencional” produzido pelo homem dialógico, que é crítico, que sabe que tem o poder de fazer, de criar e de mudar o mundo, mas que sabe que este poder, em situação concreta, pode ser corrompido e prejudicado (FREIRE, 2005).

Trata-se especificamente do encontro entre os “homens” (mulheres) dialógicos com a intenção de transformar e humanizar a realidade (mundo). Nesse encontro, os

sujeitos dialógicos interagem, trocam informações de forma solidária e o diálogo faz brotar a ação e a reflexão que pode pronunciar e transformar o mundo. Mas, para Freire (2005), o diálogo resultante desse encontro não se reduz a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco se torna simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. Portanto, o diálogo entre sujeitos dialógicos para Freire (2005):

[...] é o encontro de homens que *pronunciam* o mundo, não deve ser doação do *pronunciar* de uns aos outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens (p. 91).

Mediatizado pelo mundo o sujeito dialógico tem consciência que seu encontro com outro sujeito dialógico é capaz de produzir uma comunicação fecunda, desde que flua entre eles o pensamento verdadeiro e crítico com o propósito de mudar a si e mudar a realidade a sua volta em prol dele e dos outros. Os sujeitos dialógicos sabem que o diálogo é o poder dos homens, é um direito que não lhe pode ser negado e não pode se resumir a ínfima relação eu-tu, como diz Paulo Freire (2005).

Desse modo, o diálogo que parte do pensamento verdadeiro e, conseqüentemente, produz comunicação fértil gera formas autênticas de se expressar, de se pronunciar e pronunciar o mundo, de existir e coexistir, de trilhar seu próprio caminho. Portanto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinha ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais (FREIRE, 2005). Por isso, a educação a qual o autor conjectura se contrapõe à educação tradicional, antidialógica que insiste em restringir suas ações na transmissão e no ato de passar informações sobre as matérias escolares, muitas vezes, fundamentadas em único referencial, o livro didático. A educação baseada nessa concepção acaba tirando o direito dos indivíduos de criar, pronunciar e transformar sua realidade (mundo), pois para o autor a ação é sacrificada, automaticamente a reflexão não fluirá.

Diferentemente da educação tradicional, Paulo Freire nos apresenta a educação libertadora que vislumbra a dialogicidade como essência, uma concepção de educação que alicerça seus princípios no diálogo como produto do encontro de

sujeito dialógico e como produtor da ação-interação-reflexão-ação. Um diálogo que flui com a intenção legítima de libertar homens e mulheres, que busca igualdade e se posiciona contra as formas de escravizar, não busca a verdade absoluta, nem muito menos tem o propósito de impor uma única verdade.

Trata de uma educação que, de maneira consciente, se propõe a ajudar os indivíduos a despertar o poder intrínseco de fazer, de criar, de transformar e de conquistar o mundo sem a necessidade de oprimir. Ou seja, uma educação que possibilite a formação de um sujeito reflexivo, crítico, participativo, solidário e ético, consciente de que pode desenhar sua própria história.

Na visão de Paulo Freire (2005), sem o diálogo não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. É com base nesse princípio que propõe a educação libertadora como a verdadeira forma de fazer educação, uma concepção educativa para atender aos novos tempos (às novas realidades) com o propósito de concretizar a escola de qualidade social. Nela, os indivíduos aprenderiam a usar a própria palavra, a filtrar com criticidade a informação e dialogicamente, adquiririam elementos importantes para enfrentar os desafios que acabam sendo impostos pelas constantes transformações sofridas pela sociedade, seja elas sociais, políticas, econômicas, culturais, seja geográficas.

Portanto, segundo Libâneo (2015), nesse cenário, as escolas e os professores teriam um papel insubstituível de propiciar as condições intelectuais para toda a população, de modo a ampliar sua capacidade reflexiva e crítica da informação, sem que esta exerça o domínio sobre a consciência e a ação das pessoas. Ou seja, escolas e professores com o objetivo de prover:

Uma formação que ajude o estudante a transformar-se num sujeito pensante, capaz de interferir criticamente na realidade para transformá-la e não apenas para integrar-se ao mercado de trabalho. A escola deve continuar investindo na ajuda aos alunos para que se tornem críticos, para se engajarem na luta pela justiça social e pela solidariedade humana (LIBÂNEO, 2015).

Em resumo, instituições escolares com abertura para o trabalho colaborativo e democrático, com flexibilidade para adequar sua proposta curricular e pedagógica às novas realidades, incluindo como princípios educativos a autonomia, a participação e

o diálogo (LIBÂNEO, 2015), de modo a desenvolver não só habilidades cognitivas e operativas, mas, também investir no desenvolvimento de competências sociais, objetivando preparar para o exercício efetivo da cidadania e materializar a escola de qualidade social.

Não podemos pensar nessa concepção de educação sem considerar o professorado como peça chave e insubstituível do processo de formação do sujeito reflexivo, solidário, crítico, participativo e ético, pois, conforme Libâneo (2015) é a partir de suas mediações cognitivas, afetivas e interacionais que os estudantes podem atribuir significados às informações recebidas (informações sobre: ciência e suas intervenções na sociedade, cultura, política, economia, ética, atitudes e valores) e se constituírem como legítimo sujeito cidadão. Mas, se a questão é ajudar na constituição do sujeito para o exercício da cidadania não podemos deixar de concordar com Freire (2005) quando ele afirma: a educação autêntica (verdadeira) não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões e pontos de vistas sobre ele.

Na educação libertadora, o encontro entre o educador dialógico tem caráter solidário e colaborativo, segundo o referido autor, se objetiva libertar os outros, mas o educador dialógico libertar-se. O trabalho do professor alicerçado na dialogicidade como prática da liberdade, diverge do diálogo para estabelecer a unidade, homogeneizar a palavra, dominar os estudantes, mas o encontro entre eles objetiva-se gerar efeitos em ambos, nas aprendizagens de professores e estudantes. O professor dialógico e problematizador tem ciência de que seu trabalho é de suma importância para constituição do sujeito cidadão, portanto, sabe que o encontro com os estudantes em situações pedagógicas não deve se resumir à transmissão e imposição dos conteúdos programáticos pré-definidos pela educação escolar (formal).

Por exemplo, na contemporaneidade, o professor dialógico-crítico, participativo, reconhece que a escola contemporânea precisa voltar-se para as novas realidades, ligar-se ao mundo, mas precisa ser um baluarte contra a exclusão social e por uma sociedade justa, uma sociedade que inclua todos (LIBÂNEO, 2005). Por isso, sabe que o ato de ensinar não se restringe apenas em mediar situações de aprendizagem centradas nos conteúdos de sua disciplina escolar os isolando de outros contextos, porém, considerar a relevância social dos conteúdos. Esse professor

compreende que a transformação dos estudantes em sujeitos dialógicos e problematizador, aptos a participar ativamente da luta contra a exclusão social, segregação, racismo, intolerância, contra a alienação, contra a dominação, não depende só de habilidades cognitivas e operativas, mas do provimento de condições que possibilitem o desenvolvimento de competências sociais.

Sendo assim, pensar o papel do professorado, tendo em vista a educação libertadora, implica levar em conta que a tarefa docente já é por natureza complexa, uma vez que esses profissionais lidam com seres humanos que só aprendem quando querem. Outro aspecto a considerar: as novas realidades impostas pelas transformações da sociedade implicam em novas exigências, portanto, o docente acaba, ainda mais, se confrontando com novas complexidades.

Os professores são, assim, convidados a trabalhar dependendo de acontecimentos diversos e inesperados, incertezas, situações que, muitas vezes os deixam cada vez mais inseguros, mesmo dispondo de uma variedade de consagradas orientações pedagógicas, de valiosas tendências educacionais, de uma gama de programas e modelos formativos e uma série de receituários e manuais de prática pedagógicas.

Por isso para materializar a concepção educativa vislumbrada por Paulo Freire, a nosso ver, torna-se necessário que a dialogicidade (diálogo legítimo) faça parte do currículo e das práticas de formação inicial e continuada, pois são nesses momentos que o professorado constrói e consolida, respectivamente, os conhecimentos, atitudes e convicções, aspectos necessários para constituição da sua identidade pessoal e profissional. De acordo com Libâneo (2015), é na formação continuada que a construção identitária vai sendo revista e ampliada à medida que o professor reflete sobre sua prática (ação) à luz da teoria, experimenta novas formas de trabalho, cria novas estratégias, inventa novos procedimentos. Para o autor é assim que o professorado se transforma num pesquisador a caminho de construir sua autonomia profissional, enriquecendo-se de conhecimentos e práticas e aprendendo a resolver problemas, inclusive, aqueles imprevistos.

Sabemos que boa parte das situações de ensino é singular, incerta e muitas vezes desconhecida, por isso, não basta ao professor ter uma lista de métodos e técnicas a serem utilizadas (LIBÂNEO, 2015). Pensando nisso, acreditamos que a

formação docente como parte intrínseca da profissão é insubstituível no provimento de condições para o restabelecimento da confiança do professorado, de modo a estimular a capacidade de se reinventar para transformar situações inesperadas em situações produtivas (alternativas), dando oportunidade ao êxito e, quem sabe, produzir inovações disruptivas (embora, a formação não limite apenas a inovar mais).

Ao restabelecer a confiança, o professorado rompe com a cultura do isolamento, pois a confiança vai o tornando cada vez mais seguro e, espontaneamente, vai tomando consciência da necessidade de pensar fora da caixa e perceber que toda prática profissional e pessoal necessita, em algum momento, de uma situação de análise e reflexão que deve ou pode se realizar de forma solidária e colaborativa (IMBERNÓN, 2005). Nessa perspectiva, o autor sugere duas formas de ajudar a romper com esse individualismo:

1. Realizar uma formação colaborativa do coletivo docente, com o compromisso e a responsabilidade coletiva, com interdependência de metas para transformar a instituição educativa num lugar de formação permanente como processo comunicativo compartilhado, para aumentar o conhecimento pedagógico e a autonomia (autonomia participativa e não autonomia consentida). [...]. Porém, essa formação coletiva supõe diálogo, debate, consenso não imposto, não fugir do conflito, indagação colaborativa para o desenvolvimento da organização, das pessoas e da comunidade que as envolve.
2. Desenvolver uma formação permanente em que a metodologia de trabalho e o clima afetivo sejam pilares para o trabalho colaborativo. Um clima e uma metodologia formativa que situe o professorado em situações de identificação, participação, aceitação de críticas, de discordância, suscitando a criatividade e a capacidade de regulação. A capacidade de respeitar a diferença e a elaborar itinerários diferenciados com diferentes ferramentas com um caráter aberto e gerador de dinamismo e situações diversas. (IMBERNÓN, 2005).

Do ponto de vista da uma educação libertadora, as duas orientações de formação parte da convicção de que a participação e a dialogicidade são essências para o desenvolvimento pessoal e profissional do professorado. Isso pressupõe professores e professoras como sujeitos dialógicos e como corresponsáveis na ressignificação do seu trabalho e na elaboração do projeto de mudança (pessoal e coletiva).

O que é proposto pelo autor é o provimento de ações formativas que provoquem a reflexão, a participação ativa do (a) professor (a), a análise crítica sobre a prática pedagógica e profissional. São proposições que na visão da educação libertadora

podem permitir o estabelecimento de uma forma autêntica de pensar e atuar. Pensar em si mesmos e no mundo, simultaneamente, sem dicotomizar esse pensar da ação (FREIRE, 2005).

Diferente do modelo de formação baseada no treinamento, nas duas orientações dadas por Imbernón, o professorado torna-se o protagonista da ação, sujeitos da formação e não objeto dela, mero instrumento maleável e manipulável nas mãos de outros. As ações coletivas e solidárias são colocadas no sentido de promover a tomada de consciência de si e das situações que regem de forma direta ou indireta sua profissão, e, como diz Freire (2005), mesmo que negado, em situações concretas, o poder de transformar e fazer este consiga renascer e constitui-se para manter a capacidade de querer mais e melhor.

Sem dúvida, como diria Libâneo (2015), a formação continuada docente é indiscutivelmente um meio para o professorado tomar consciência sobre sua própria prática e condição indispensável para profissionalização, mas não podemos deixar de concordar com Imbernón (2009) quando ele argumenta que a formação tem, por um lado, que se submeter aos desígnios desse novo ensino e, por outro, deve exercer ao mesmo tempo a crítica diante das contradições do próprio sistema educativo e do sistema social.

Isso supõe uma formação de caráter libertador, essa prática implica dizer que a formação não se restringe apenas a aprender mais, inovar mais, mudar mais, como afirma Imbernón (2011), porém sinaliza uma formação docente idealizada para atender às demandas dos novos tempos, ou seja, ampliar seus desígnios e se voltar, também, para as mudanças sociais, promovendo uma formação voltada para o combate à tirania, à dominação, às desigualdades e às injustiças sociais, etc.

A formação do professorado sob a perspectiva da educação libertadora significa incidir nas situações problemáticas do professorado, não para levar-lhes à solução do problema, mas para, em diálogo com os pares, conhecer, não só a objetividade em que estão, mas a consciência que tenham dessa objetividade os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo *em* que e *com* que estão (FREIRE, 2005). Em suma:

[...] é imprescindível uma formação que permita uma visão crítica do ensino para se analisar a postura e os imaginários de cada um frente

ao ensino e à aprendizagem, que estimule o confronto de preferência e valores e na qual prevaleça o encontro, a reflexão entre os pares sobre o que se faz como elemento fundamental na relação educacional (IMBERNÓN, 2011)

E, se são as complexidades e ambiguidades que tornam os professores e professoras inseguros pedagogicamente e profissionalmente, então, a formação docente de caráter libertador surge com alternativa de ajudar o professorado a perceber mais além das complexidades e ambiguidades (as velhas e as novas), e, de forma dialógica e colaborativa, ajudá-los a se reinventarem, de modo a produzir respostas coerentes e criativas conforme cada situação.

Trata de proporcionar formações que permita o provimento de condições para que o (a) professor (a) construa conjuntamente com os seus pares uma postura crítica, reflexiva, solidária, colaborativa e ética e não uma opinião doméstica da sua prática pedagógica (autoavaliação) e dos fenômenos sociais, e, assim, constituindo-se sujeito dialógico e problematizador capaz de transformar a si mesmo (valores, capacidade de produzir conhecimentos escolares), a realidade educacional e a realidade social.

Capítulo 3

DESENHO METODOLÓGICO

3. Natureza e Contexto da Pesquisa

Nossa pesquisa é caracterizada pela abordagem qualitativa, sendo um estudo descritivo e interpretativo de um fenômeno social contemporâneo; daí porque a classificamos de natureza qualitativo-fenomenológica a qual priorizamos o método Estudo de caso. Justificamos a escolha pela vertente qualitativa, pelo fato dessa abordagem permitir aos pesquisadores interagir com o objeto e sujeito pesquisado a fim de dar vozes a eles para construir uma teia de significados (CHUEKE & LIMA, 2012), na tentativa de situar o estudo dentro do contexto político, social e cultural (CRESWELL, p.50, 2014), sem deixar de assegurar as condições de exigência e o rigor imprescindível ao fazer um trabalho científico.

Tal decisão também parte da premissa de Triviños (2008): o pesquisador, orientado pelo enfoque qualitativo, tem ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo. Os limites de sua iniciativa particular estão exclusivamente fixados pelas condições de exigências de um trabalho científico.

A característica qualitativa trabalhada nessa pesquisa está associada ao processo de construção desse estudo, com base em Flick (2009) para análise das experiências de indivíduos ou grupos (professores em formação), examinando interações e comunicações que estejam em desenvolvimento (diálogo entre os pares); investigação de documentos ou traços semelhantes de experiências ou interações (documentos oficiais e produzidos). Em síntese, objetivamos descrever e explicar um fenômeno social “de dentro”, buscando esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo a sua volta, o que estão fazendo ou o que lhes está acontecendo em termos, que tenham sentido e que ofereça uma visão rica (FLICK, 2009).

Para isso, a pesquisa assumiu a natureza exploratória com utilização, de forma dinâmica e interativa, de uma série de técnicas de investigação (fontes de evidência), e ao buscar por percepções e entendimento da natureza geral de uma questão, torna-se um trabalho investigativo. Uma tentativa de explicar em profundidade o significado e as características de um determinado assunto, fato ou fenômeno da realidade, sem

considerar como primordial a mensuração quantitativa de características ou comportamentos (OLIVEIRA, 2007).

Sem dúvida alguma, muitas pesquisas de caráter qualitativo não precisam apoiar-se na informação estatística. O ponto chave dessa abordagem é a interpretação com a finalidade de decifrar, descrever e explicar o objeto investigado, isso não significa que sejam especulativas. Para Triviños (2008), o enfoque qualitativo tem um tipo de objetividade e de validade conceitual contribuindo decisivamente para o desenvolvimento do pensamento científico. Os recursos e técnicas estatísticas podem ser usados quando o pesquisador pretende dar maior precisão aos dados coletados.

A variedade de técnicas disponibilizadas e comumente utilizadas pelos pesquisadores nessa abordagem funciona “como um tear em que o tecido é produzido, os pressupostos gerais e as estruturas interpretativas sustentam a pesquisa qualitativa” (CRESWELL, 2014). Isto é, as técnicas se complementam, retroalimentando-se e reformulando-se constantemente para possibilitar a busca por informações fidedignas sobre o contexto em que se encontra o objeto de pesquisa.

No enfoque qualitativo, a interatividade entre os instrumentos de pesquisa permite a manutenção de um encadeamento de evidências, tal característica torna-se necessária por entender que a realidade é subjetiva e múltipla e que é construída de modo diferente por cada pessoa (CHUEKE & LIMA, 2012). Sendo assim, seu processo investigativo e interpretativo não admite visões isoladas, parceladas, estanques (TRIVIÑOS, 2008). Conseqüentemente, a busca pela realidade estudada precisa ser interpretada dentro de uma visão complexa e sistêmica, opondo-se ao antigo paradigma, que preconizava a verdade absoluta das coisas (OLIVEIRA, 2007).

Tais especificidades da abordagem qualitativa possibilitam ao pesquisador captar um conjunto seguro de informações de uma determinada realidade, apreendendo o maior número de evidências com a intenção de assegurar a veracidade dos fatos, a qualidade e a solidez da investigação, além de conseguir a aprovação dos cientistas num processo intersubjetivo de apreciação.

Norteados por essas concepções e percebendo a crescente tendência pela abordagem qualitativa nas pesquisas educacionais, optamos por balizar a pesquisa

nos princípios e diretrizes desse campo investigativo. Sendo assim, adotamos os métodos e técnicas da Metodologia Interativa (OLIVEIRA, 2011) e as ideias básicas do Estudo de caso, caminhos metodológicos de cunho qualitativo. Consideramos que com diferentes métodos qualitativos o pesquisador pode desenvolver modelos, tipologias e teorias (mais ou menos generalizáveis) como formas de descrever e explicar as questões sociais (e psicológicas), segundo Flick (2009).

A união dessas orientações metodológicas permitiu utilizar múltiplas fontes de informação para coletar, analisar e interpretar as evidências empíricas de forma rigorosa e consistente, validando o objeto de estudo. O rigor, a consistência e validação foram alcançados porque a pesquisa esteve alicerçada em três princípios necessários para a coleta dos dados, que segundo Yin (2001) correspondem à utilização de várias fontes de evidências, e não apenas uma; à criação de um banco de dados; e à manutenção de um encadeamento de evidência, aspectos primados pela Metodologia Interativa e ao Estudo de caso.

Mas outras duas características permeiam a pesquisa: a primeira, sua natureza fenomenológica; a segunda, o objeto em estudo é uma unidade que se analisa de forma aprofundada. Aspectos que nos levaram a classificar a pesquisa como: fenomenológica, do tipo estudo de caso, por tratar-se de uma investigação que observa um fenômeno social contemporâneo (Programa Qualiescola II), tendo como fonte de informação principal um grupo específico (professores de Ciências).

Com relação à natureza fenomenológica da pesquisa, esta põe em relevo as percepções dos sujeitos e, sobretudo, salienta o significado que os fenômenos têm para as pessoas (TRIVIÑOS, 2008). Por ser uma pesquisa fenomenológica, o presente estudo esteve todo tempo centrado nas experiências vividas pelos indivíduos em torno de um fenômeno, evidenciando as percepções dos professores de Ciências do SMER (indivíduos) envolvidos no Programa Qualiescola II/IQE (fenômeno).

A essência dessa pesquisa é revelada na afirmação de Creswell (2014) que diz: esse tipo de estudo consiste na seleção de indivíduos que experimentaram o fenômeno e lhe é pedido que forneçam dados sobre ele. Isto é, uma vez definido os sujeitos participantes (informantes), extraímos a essência da experiência a partir da ideia que todos têm em comum sobre o fenômeno estudado.

Como investigamos um fenômeno com características próprias, a Metodologia Interativa possibilitou obter um quadro bem elaborado da dinâmica que subjaz a experiência, por possuir um arcabouço teórico-metodológico consistente apropriado às especificidades do objeto investigado, com métodos que possibilitam a reflexão epistemológica.

As fontes de evidência (instrumento de pesquisa) utilizadas foram: o questionário com questões abertas, a técnica do Círculo Hermenêutico Dialético (CHD) para executar a entrevista (GUBA e LINCOLN, 1989), o método de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) e no método hermenêutico-dialético (MINAYO, 2004) para analisar e interpretar, respectivamente, os documentos oficiais e o relato (fala) do professor de Ciências/SMER. As bases teóricas da Metodologia Interativa, a complexidade (MORIN, 2005) e na dialogicidade (FREIRE, 2005), ajudaram compreender o objeto de estudo em um dado contexto sócio histórico.

Esta pesquisa foi desenvolvida no domínio do Programa Qualiescola II, um modelo de formação continuada docente estruturado pelo Instituto Qualidade no Ensino (IQE), uma associação civil de caráter educacional e de assistência social sem fins econômicos, criada em 1994 e com sede principal no estado de São Paulo.

Na conjuntura estabelecida pela Lei que normatiza os convênios de cooperação e pela Lei que regulamenta a atuação das OSC em vigor, podemos caracterizar o IQE como fazendo parte do rol de organizações da sociedade civil que legalmente desenvolve, junto ao Estado, atividades socialmente relevantes, ou seja, promove e desenvolve projetos de interesse coletivo, educacional, a partir do regime de mútua cooperação, recebendo apoio financeiro de empresas privadas, governos, pessoas físicas e Organismos Multilaterais.

A ajuda financeira e o desenvolvimento de atividades na área educacional, principalmente na formação continuada em serviço de professores da Educação Básica, têm levado o IQE a ganhar notoriedade nacional. Ao longo dos anos, esse tipo de formação docente tem sido aprimorado, e, desde 2003, tornou-se o carro chefe do Instituto. Tomando como causa a qualificação do professorado brasileiro, organizou uma estrutura formativa com material de apoio didático-pedagógico (Caderno de Conceito Ação) e montou uma equipe de tutores para formar os futuros

formadores (Programa Pró-formador) e ministrar a formação por área de conhecimento.

Tais aspectos vêm conquistando o interesse e a adesão de muitas secretarias estaduais e municipais de educação, como por exemplo, a Prefeitura do Recife-PE, município que firmou um convênio de cooperação técnico-educacional sob o incentivo de parceiros privados e agências multilaterais em 2011. Como já mencionamos no capítulo Fundamentos Teóricos, um convênio de cooperação para prestação de serviços e fornecimento de recursos para viabilizar a formação do professorado do SMER foi assinado para vigorar durante três anos. Nesse período, o Instituto esteve encarregado de instituir e monitorar o programa formativo Qualiescola II, responsabilizando-se pela qualificação do professorado dos anos finais do Ensino Fundamental nas áreas disciplinares de Ciências, História, Língua Portuguesa, Geografia e Matemática.

Mas, para entender a conjuntura que cerca o fenômeno pesquisado torna-se necessário esmiuçar o campo da pesquisa onde o objeto de estudo está envolvido (o local de implementação do programa formativo) e as circunstâncias em que a investigação se estabelece.

Quanto ao campo da pesquisa, a cidade do Recife é um município brasileiro situado na Região Nordeste e é capital do estado de Pernambuco, ocupa uma área territorial de 218.435 Km² (IBGE, 2015), com algumas áreas de Mata Atlântica. Possui uma população de 1.537.704 habitantes, mas com estimativa da população residente de 1.625.583 para 2016, segundo o IBGE, todos residentes na zona urbana, o que faz a cidade figurar como uma das três mais populosas do Nordeste.

O Recife pertence à mesorregião Metropolitana do Recife (Região Metropolitana do Recife/Grande Recife) e à Microrregião do Recife. Nessa mesorregião estão situados os quatro municípios mais populosos de Pernambuco: Recife, Jaboatão dos Guararapes, Olinda e Paulista. Limita-se ao norte com os municípios de Paulista e Olinda; ao sul com a cidade de Jaboatão dos Guararapes; a oeste com Camaragibe e São Lourenço da Mata e a leste com o Oceano Atlântico (Figura 4).

Figura 4
Mapa da cidade do Recife e seus limites



Fonte: IBGE, 2015.

Recife é porta de entrada do Nordeste brasileiro e considerada rota turística obrigatória, não só por suas belas paisagens, mas pela história, gastronomia e as manifestações culturais e folclóricas, uma vez que suas raízes estão sempre traduzidas em sua essência artística. Cidade de clima tropical úmido, típico do litoral leste nordestino, com temperaturas médias mensais sempre superiores a 18 °C.

A capital pernambucana é conhecida como “Veneza Brasileira” devido à semelhança fluvial com a cidade europeia de Veneza (cidade italiana, situada sobre um grupo de 117 pequenas ilhas separadas por canais e ligadas por pontes). Tal analogia se justifica por Recife ser cercada por rios e cortado por pontes, entre elas a mais antiga da América Latina, a Ponte Maurício de Nassau. O município está situado sobre uma planície aluvional, constituída por ilhas, penínsulas, alagados e manguezais, envolvidos por cinco rios: Beberibe, Capibaribe, Tejipió e braços do rio Jaboatão e do Pirapama, que deságuam no Oceano Atlântico. Essa planície é circundada por colinas em arco que se estendem do norte ao sul, de Olinda a Jaboatão.

Ao lado de Salvador e Fortaleza, Recife é uma das três cidades mais importantes do Nordeste, por possuir um centro administrativo, comercial e industrial com ampla rede de serviços, além de ser um importante centro universitário e abrigar o maior parque tecnológico do país, conhecido como Porto Digital. As atividades comerciais e de prestação de serviços respondem predominantemente por toda

riqueza do município, como demonstra as informações extraídas das Bases de Dados do Estado de Pernambuco (BDE-PE, 2015), Quadro 5, abaixo.

Quadro 5
Estabelecimento, por setor de atividades.

MUNICÍPIO – RECIFE	
Estabelecimentos/Atividades – 2015	
Agropecuária	336
Extrativa Mineral	49
Indústria de Transformação	4.096
Serviços industriais de utilidade pública	172
Construção Civil	2.904
Comércio	22.169
Serviços	32.711
Administração Pública	209
Outros/Ignorado	-
TOTAL	62.646

Fonte: Dados obtidos BDE-PE, 2017.

Essa situação torna o Recife a terceira maior economia do Nordeste, depois de Salvador (Bahia - BA) e Fortaleza (Ceará - CE), com um Produto Interno Bruto (PIB) de R\$ 46.445.339,29 resultando de um PIB per capita de R\$ 29.037,18 (período de referência 2013, IBGE). Tal condição situa esse município na faixa de Desenvolvimento Humano Alto (IDHM entre 0,700 e 0,799), uma vez que o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM-2010) do Recife é 0,772, conforme as informações do Atlas Brasil (2013). Nessas condições, o Recife ocupa a 210ª posição entre os 5.565 municípios brasileiros segundo o IDHM. Vale lembrar que nesse ranking o maior IDHM é 0,862 (São Caetano do Sul/São Paulo) e o menor é 0,418 (Melgaço/Pará).

Esse indicador compara e classifica como a população de um determinado município está vivendo, segundo a qualidade de vida e renda per capita (IDHM – renda), mortalidade infantil e expectativa de vida (IDHM – longevidade), escolaridade da população adulta e fluxo escolar da população jovem (IDHM – educação). No caso do Recife, a dimensão que mais contribui para o IDHM do município é Longevidade, com índice de 0,825, seguida de Renda, com índice de 0,798, e de Educação, com

índice de 0,698. O propósito do ranking IDHM é estimular formuladores e implementadores de políticas públicas no nível municipal a priorizar a melhoria da vida das pessoas em suas ações e decisões (ATLAS BRASIL, 2013).

Destacando o IDHM/Educação do município do Recife, a partir dos dados fornecidos pelo Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (com dados extraídos dos Censos Demográficos, 2013), a proporção de crianças de 5 a 6 anos na escola é de 95,26%, em 2010. No mesmo ano, a proporção de crianças de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental é de 86,10%; a proporção de jovens de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo é de 58,51% e a proporção de jovens de 18 a 20 anos com ensino médio completo é de 46,66%.

Entre 1991 e 2010, essas proporções aumentaram, respectivamente, em 30,01 pontos percentuais, 40,91 pontos percentuais, 33,47 pontos percentuais e 27,50 pontos percentuais. Em 2010, 83,10% da população de 6 a 17 anos do município estavam cursando o ensino básico regular com até dois anos de defasagem idade-série. Em 2000 eram 73,39% e, em 1991, 68,98%. Dos jovens adultos de 18 a 24 anos, 19,82% estavam cursando o ensino superior em 2010. Em 2000 eram 12,53% e, em 1991, 8,69%.

Entre 2000 e 2010, o número de anos de estudo que uma criança que inicia a vida escolar no ano de referência deverá completar ao atingir a idade de 18 anos passou de 9,10 anos para 9,53 anos, no município; enquanto na Unidade Federativa (UF) passou de 7,70 anos para 9,13 anos. Em 1991, a expectativa de anos de estudo era de 8,80 anos, no município, e de 7,67 anos, na UF, considerando o indicador de escolaridade da população adulta, que também compõe o IDHM/Educação do Recife, o percentual da população de 18 anos ou mais com o ensino fundamental completo. Entre 2000 e 2010, houve um considerável aumento, o percentual passou de 52,94% para 66,35%, no município, e de 39,76% para 54,92%, na UF.

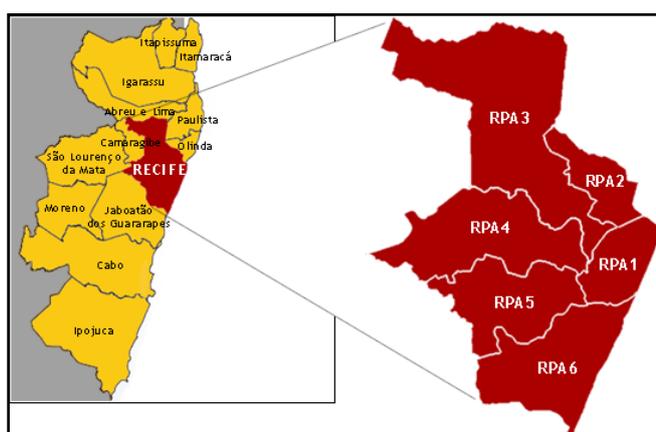
Diante da dimensão Educação do IDHM da cidade do Recife, obtidos a partir da composição de indicadores de escolaridade da população adulta e de fluxo escolar da população jovem, podemos definir o funcionamento da estrutura organizativa escolar no SMER em três momentos importantes de formação: Educação Infantil, que corresponde a creches e à pré-escola; Ensino Fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano), Ensino Fundamental anos finais (6º ao 9ºano), incluindo também nessa

modalidade de ensino a Educação de Jovens, Adultos e Idosos e a Educação Especial. Tal priorização justifica a classificação do Recife em Desenvolvimento Humano Alto, pois essas etapas da Educação Básica contribuem significativamente para o aumento da escolaridade da população, dimensão considerada no IDHM.

Com tal organização escolar e uma Política de Ensino pautada nos princípios éticos de liberdade, solidariedade, participação e justiça social e nos eixos fundantes da Escola Democrática, Diversidade, Cultura e Meio Ambiente e Tecnologia (RECIFE, 2014), a Prefeitura do Recife, representada pela Secretaria Municipal de Educação, propõe-se enfrentar o analfabetismo, aumentar o grau de escolaridade da população recifense e coibir a evasão escolar.

Para isso, tendo por base o censo educacional 2015, o SMER dispõe de um quadro efetivo de 3.409 docentes (2.845 atuando no EF e 564 no EI) lotados nas 320 unidades de ensino, atendendo cerca de 90 mil estudantes. São 232 escolas de Ensino Fundamental, das quais cinco oferecem ensino integral, 53 creches e 21 creches-escolas, além de 14 Unidades de Tecnologia na Educação (Utecs). As unidades de ensino do SMER estão distribuídas por Região Político Administrativa (RPA), conforme Figura 5.

Figura 5
Regiões Político Administrativa do Recife

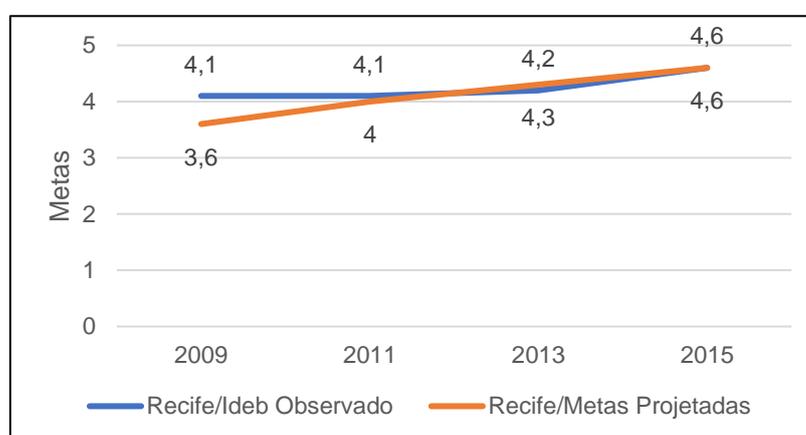


Fonte: <http://www2.recife.pe.gov.br>

Baseadas nos princípios e eixos da Política de Ensino, as escolas da capital pernambucana têm demonstrado razoável crescimento na nota da avaliação do Ideb

(Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais do Ensino Fundamental. Com base no aprendizado dos alunos em Português e Matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação) dos alunos do 5º e 9ª ano pertencentes ao SMER o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (PORTAL DO Inep, 2017) são reveladas as seguintes informações: o Ideb 2015 nos anos iniciais atingiu a meta e cresceu, mas não alcançou 6,0. No Gráfico 1, abaixo, podemos observar o desempenho do município nessa etapa da formação discente.

Gráfico 1
Recife/Ideb 2009 a 2015 anos iniciais

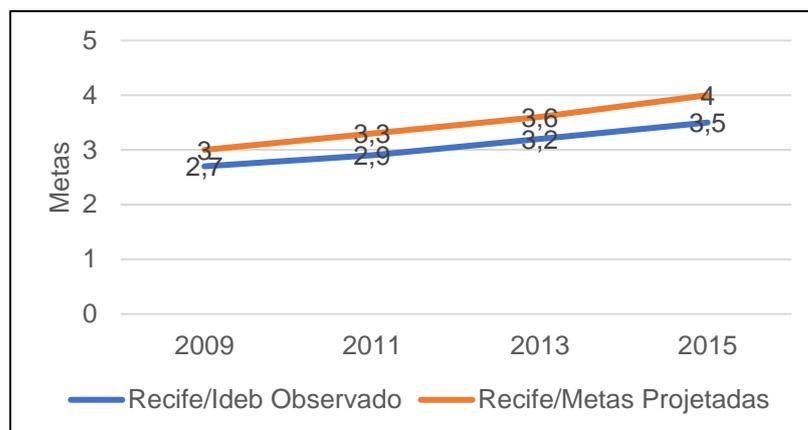


Fonte: Inep 2015.

Como podemos perceber, segundo o cálculo do Ideb anos iniciais, o período de 2009 a 2015 demonstra que as metas projetadas foram atingidas havendo um discreto aumento das notas. Isso significa que em 2009 e 2011 a nota ultrapassou as metas projetadas; em 2013 não atingiu a meta estipulada, mas, observou-se o aumento com relação às notas anteriores, e em 2015 a meta definida pelo Inep foi alcançada, mantendo-se em crescimento se comparada aos anos antecedentes.

Segundo o Portal Inep (2017), o Ideb 2015 anos finais cresceu, porém não atingiu a meta, e, também, não alcançou 6,0. Houve uma discreta evolução, como podemos observar no Gráfico 2 a seguir:

Gráfico 2
Recife/Ideb 2009 a 2015 anos finais.



Fonte: Inep 2015.

Nas escolas de Ensino Fundamental (anos finais) entre 2009 e 2015, a média subiu de 2,7 para 3,5, e mesmo estando abaixo do mínimo proposto pelo Ministério da Educação (MEC/Inep) vem crescendo de acordo com informações do portal do Inep (2017).

Com base nos dados do Inep (2015), apesar do discreto avanço no Ideb ao analisarmos os resultados da Prova Brasil 2013, percebemos que no SMER a proporção de alunos com aprendizado adequado à sua etapa escolar está aquém do desejado. Nas escolas municipais, conforme os dados do QEdu (2016), dos 10.729 alunos que frequentam o 5º ano apenas 28% e 21% aprenderam o adequado em Língua Portuguesa e Matemática, respectivamente. No 9º ano, a realidade é bastante alarmante, dos 2.230 alunos, 309 demonstraram o aprendizado adequado (14%) em Português e 85 alunos (4%) não aprenderam as habilidades esperadas na Matemática para essa série. Tal problemática evidencia-se mais ainda quando consideramos a proporção referencial de 70% de alunos que deve aprender o adequado até 2022, como preconiza o movimento Todos Pela Educação (programa estratégico do PDE, decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007).

No contexto recifense, outro indicador no âmbito da educação nos chama atenção, o Indicador de Letramento Científico (ILC), um estudo idealizado pelo Instituto Abramundo e realizado com a parceria técnica com o Instituto Paulo Montenegro e a Organização não governamental Ação Educativa. Esse estudo teve o objetivo de determinar níveis de domínio das habilidades de letramento no uso da

linguagem e dos conceitos do campo das Ciências no cotidiano dos brasileiros (GOMES, 2015).

Segundo Gomes (2015), nove municípios pertencente às regiões metropolitanas brasileiras fizeram parte da amostra utilizada no ILC, dentre eles: Porto Alegre, Rio de Janeiro, Fortaleza, Salvador, Belo Horizonte, Curitiba, São Paulo, Recife e Belém, mais o Distrito Federal. Conforme o referido autor, cerca de 23 milhões de pessoas de 15 a 40 anos com pelo menos quatro anos de estudo foram selecionados e entrevistados em seus domicílios por profissionais do IBOPE inteligência (anteriormente Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística) entre março e abril de 2014.

Os resultados para o ILC 2014 obtidos pela capital pernambucana: Nível 1 – Letramento Não Científico, 18%; Nível 2 – Letramento Científico Rudimentar, 36%; Nível 3 – Letramento Científico Básico, 39%; Nível 4 – Letramento Científico Proficiente, 7%. Dois fatores podem ser indicadores dessa fatídica realidade: o primeiro, já apontado por Gomes (2015), reflete o abandono escolar precoce das pessoas entre 18 e 24 anos de idade (censo de 2010), as maiores taxas de abandono estão nas regiões Norte e Nordeste. No caso do Recife, o censo demográfico 2010/Educação (IBGE, 2010) indica um grande número de pessoas de 25 anos ou mais de idade sem instrução e fundamental incompleto, isso, significa que tais pessoas não frequentaram a escola ou abandonaram antes de concluir o processo.

Para indicar o segundo fator, observamos as características do grupo entrevistado, pessoas de 15 a 40 anos com pelo menos quatro anos de estudo. Respeitando o recorte, segundo Gomes (2015), a pesquisa levou em consideração o fato dos adolescentes e jovens ter menor contato e familiaridade com alguns gêneros e tipos textuais utilizado e, por isso, podem apresentar muitas dificuldades para lidar com as situações propostas, diferentemente dos adultos que costumam ter um maior contato com, por exemplo, contas de luz e bulas de remédio, gêneros talvez não tão comuns aos jovens.

Diante do argumento, podemos associá-lo a outro: tal dificuldade pode estar relacionada à inadequada aprendizagem, ou seja, às pessoas entrevistadas, principalmente os adolescentes e jovens, não aprenderam as habilidades esperadas para sua série ou possuem aprendizado adequado. No Recife, o drama considerado

no estudo (ILC) é revelado na Prova Brasil/2013, Portal do Inep (2017): 40 % dos alunos das escolas municipais do Recife matriculados no 9º ano possuem quase nenhum aprendizado (Insuficiente) e 46% dos alunos apresentam pouco aprendizado (Básico) na habilidade leitura e interpretação. Não podemos negar que a inabilidade, de certa forma, pode interferir no domínio das habilidades de letramento no uso da linguagem e dos conceitos do campo das Ciências.

O referido tema, aprendizagem e desempenho dos alunos seja em Língua Portuguesa, Matemática ou Ciência mensurados pelos indicadores mencionados, nos reporta ao trabalho desempenhado pelo professorado do SMER, e, inevitavelmente, ao tipo ou concepção de formação a qual estão sendo estimulados a desenvolver para tentar melhorar a preocupante problemática que envolve os alunos do sistema municipal do Recife. Não podemos negar que tais indicativos sinaliza a necessidade de começar a ver as coisas de outro modo e tentar mudar e construir novas formas de ver o ensino e a formação do professorado para transformar a educação e contribuir para sociedade mais justa (IMBERNÓN, 2009).

Na esfera do SMER, a formação continuada docente é ministrada principalmente no Centro de Formação de Educadores Professor Paulo Freire, inaugurado em 01 de julho de 2010 na gestão do prefeito João da Costa, com a finalidade de subsidiar o fazer pedagógico. Mas, a partir do decreto municipal nº 28.480/2014 (ANEXO B) o espaço é transformado em Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Educadores do Recife Professor Paulo Freire (EFAER), como unidade escolar no âmbito da estrutura administrativa da Secretaria de Educação, vinculada à Secretária Executiva de Gestão Pedagógica.

Conforme o referido decreto, o centro ganha o status de espaço de interação, de aprimoramento dos professores, um lugar de produção do saber. Isto é, um local de formação continuada diretamente vinculado aos processos de ensino e aprendizagem, uma escola de aperfeiçoamento para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor do SMER.

A Escola de Formação tem sede própria e está localizado na Rua Real da Torre, nº 229, na Madalena. Um prédio de 3300m² de área construída, distribuídos em dois pavimentos, com capacidade para mil visitantes por turno e está assim dividido: dois auditórios, um com capacidade para quatrocentos e cinquenta pessoas, e outro para

aproximadamente cento e vinte pessoas, cinco salas de aula, um laboratório de informática, sala audiovisual e uma para dinâmicas, uma biblioteca.

Em conformidade com a Política de Ensino (seja na de 2002, seja na proposta elaborada em 2014), a formação continuada concebida pelo sistema de ensino recifense se realiza em diferentes ambientes e não apenas na Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Educadores do Recife, através da equipe técnico-pedagógica do sistema municipal, mas também no cotidiano escolar (formação em serviço), nos cursos de Pós-Graduação em nível de Especialização em Educação e Coordenação pedagógica; Mestrados e Doutorados em convênio com Instituições de Ensino Superior e Pesquisa.

A participação em congressos, seminários, a ampliação do acervo da biblioteca do (a) professor (a), através da compra de livros ou da entrega de bônus para esse fim, a distribuição de revistas, jornais e acesso à internet, e ainda, a ampliação do universo cultural dos (as) docentes através de conhecimento e acesso aos bens culturais, tais como: museus, galerias, cinemas, teatros, dentre outros, também fazem parte do rol de possibilidades ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação para contribuir no desenvolvimento profissional do seu quadro de professores.

Essas ações nos levam a perceber que a formação continuada concebida prima pela diversificação e pela dinamização dos modelos e práticas de formação. Tal iniciativa é defendida por Imbernón (2009, 2011), Tardif (2011), Tardif e Lessard (2014), pois a diversificação dos momentos formativos possibilita novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico, interação com seus pares, diálogo com sua área de conhecimento e de outras áreas, no sentido de fazer relações entre os conhecimentos dos vários componentes curriculares, promovendo uma aprendizagem significativa de forma interdisciplinar e uma atualização permanente, como apregoa a política de ensino do SMER.

Sujeitados a essa forma de trabalho formativo estão os participantes da nossa pesquisa (professores formadores e os professores de Ciências), segundo ponto fundamental para entender a conjuntura que cerca o fenômeno pesquisado. Mas que só faremos a caracterização desses sujeitos no capítulo Resultados e Discussão.

3.1 Instrumentos de Coleta de Informações

Como mencionamos na seção “Natureza da pesquisa”, as diretrizes e princípios que permeiam e alicerçam a pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques do fenômeno em estudo (TRIVIÑOS, 2008). Ela se desenvolve sob uma interação dinâmica de métodos e técnicas com fins de reconstruir a realidade que envolveu um determinado fato. Prima-se pela conexão lógica entre os instrumentos de coleta em prol da veracidade dos fatos.

Nesse processo, as fontes de informação são elementos determinantes e complementares na apuração da realidade, pois, conforme Yin (2010), nenhuma das fontes possui uma vantagem indiscutível sobre a outra, mas precisam está diretamente envolvido no contexto analisado, para que assim possam fornecer informações relevantes, e, conseqüentemente, garantir a qualidade do trabalho. Os elementos que podem ser considerados como informantes são: sujeitos (pessoas), documentos (oficiais, livros, atas, registros, desenhos) e espaços (reuniões, encontros).

No caso da nossa Tese que finaliza colher informações consistentes a respeito das possíveis contribuições do programa formativo Qualiescola II/Ciências na formação continuada em serviço, decidimos optar por duas fontes de informação. Nessa pesquisa, as fontes tiveram como propósito ampliar e nos fazer compreender o objeto de estudo no seu contexto real. Elas foram definidas com base no plano de trabalho da Metodologia Interativa, e naturalmente inseridas em dois níveis: pesquisa de campo, coleta de dados na realidade empírica, envolvendo vários atores sociais; e análise de conceitos, através da análise em documentos (OLIVEIRA, 2007, P.126).

Para analisar o referido programa formativo, no contexto da cidade do Recife-PE, utilizamos como fontes de informação os documentos oficiais e os sujeitos que estiveram diretamente ligados ou envolvidos com o programa, os professores. O Quadro 6, a seguir, sintetiza a inserção das fontes de informação nas etapas da pesquisa e os respectivos instrumentos utilizados na coleta de dados.

Quadro 6
Informantes e participantes na pesquisa

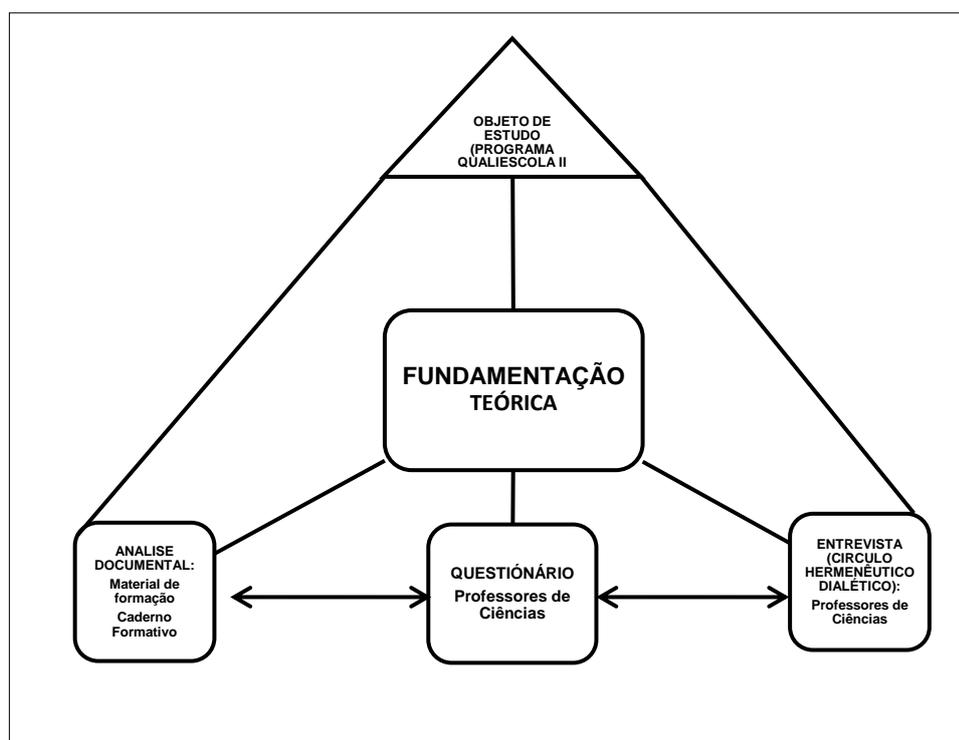
Fonte de Informação (Informantes)	Nível da Pesquisa	Instrumento de Pesquisa
1ª fase: Professores formadores de Ciências; 2ª fase: Trinta e quatro professores de Ciências do SMER.	Pesquisa de Campo	Questionário
2ª fase: Quatro professores de Ciências sob os critérios: ✓ Efetivos; ✓ Escola de grande porte; ✓ Participantes do Programa durante 2 ou 3 anos.	Pesquisa de Campo	Entrevista (Círculo Hermenêutico-Dialético). Registro audiovisual. Observação livre e dirigida.
Documento produzidos para a formação docente. OBS: Convênio (Documento oficial, não disponibilizado)	Análise dos conceitos	Método Hermenêutico-Dialético (MINAYO, 2004).
Caderno de conceito e ação de Ciências Naturais para o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano.	Análise dos conceitos	Método de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977)

Para obtenção de um resultado final coeso e consistente que retrate verdadeiramente a realidade do fenômeno em estudo (Programa Qualiescola II) e que este fosse compreendido na sua totalidade, a investigação adotou a técnica da triangulação dos dados coletados. Segundo Triviños (2008), a referida técnica tem como objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do objeto de estudo.

O propósito consistiu em convergir os dados provenientes da análise documental, questionário, entrevista, registro audiovisual e observações para sustentar as futuras afirmações conclusivas e garantir a credibilidade da investigação. De acordo com Yin (2010), a triangulação possibilita a dedicação ao problema em potencial da validade do constructo, uma vez que várias fontes de evidências (documentação, registros em arquivos, entrevistas, observações diretas, observação participante, artefatos físicos) fornecem essencialmente várias avaliações do mesmo fenômeno.

O uso da técnica da triangulação (Figura 6) teve a pretensão de captar o máximo de informações sobre o objeto de estudo, no sentido de construir e reconstruir a realidade pesquisada. Na triangulação consideramos a tríplice: Processos e Produtos centrados nos sujeitos (Professores de Ciências – SMER); Elementos Produzidos pelo Meio (Documentos oficiais ou não); Processo e Produtos originados e produzidos pela estrutura socioeconômica e cultural (Programa Formativo).

Figura 6
Triangulação dos dados da pesquisa



Fonte: Esquema Triviños (2008).

Diante do esquema apresentado, a técnica da triangulação funcionou da seguinte forma na Tese:

- Em primeiro lugar, aos Processos e Produtos centrados nos sujeitos participantes da pesquisa, os professores de Ciências, diretamente vinculados ao Programa Qualiescola II, no Recife. Nessa etapa, foram averiguadas suas percepções e concepções sobre o referido programa formativo, através de questionário com questões abertas. A escolha por este procedimento permitiu a realização de deduções quanto aos conhecimentos dos sujeitos e do seu perfil. Outro instrumento utilizado na captação de informações foi a entrevista semiestruturada utilizando a técnica do CHD,

os participantes foram entrevistados individualmente, depois reunidos (encontro final) para confrontação e síntese final. Nessa fase da pesquisa de campo (entrevista), o registro audiovisual dos encontros e a observação livre e dirigida também foram utilizados como fontes de dados complementares.

- O segundo aspecto considerado na pesquisa refere-se aos Elementos Produzidos pelo Meio (Documentos oficiais do Programa Qualiescola II) em que o sujeito está inserido, ou seja, análise dos documentos internos elaborados, organizados e destinados para o consumo de seus membros (professores e formadores), especificamente o caderno de conceito e ação; e aos documentos externos designados a atingir diretamente os membros da comunidade em geral (educadores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e equipes técnica), o convênio.

- A terceira perspectiva de análise consiste no estudo do Processo e Produtos originados e produzidos pela estrutura socioeconômica e cultural do Programa formativo Qualiescola II/Ciências no qual os sujeitos estiveram inseridos.

Como a coleta de dados e a análise dos dados se retroalimentam constantemente, as etapas do tríplice, mencionadas acima, não podem ser estudadas separadamente, por esse motivo os dados fornecidos pelas várias fontes de evidências, provenientes dos métodos e técnicas da Metodologia Interativa (análise dos documentos oficiais, questionário e entrevista/CHD), estiveram sob as diretrizes da triangulação, com o intuito de buscar convergência em relação ao mesmo conjunto de fatos e descobertas.

Para enriquecer a análise dos dados, alguns elementos característicos da abordagem quantitativa foram utilizados tais como tabelas e gráficos com dados qualitativos, visto que, segundo Oliveira (2015), em pesquisas qualitativas a utilização de dados estatísticos também é viável e até reforçam as análises qualitativas, pois ambos não são excludentes, mas sim complementares.

Portanto, os resultados da aplicação da técnica do Círculo Hermenêutico-Dialética (CHD- entrevista semiestruturada) em triangulação com os documentos produzidos pelo meio (informação documental, todos amparados pelo método

Hermenêutico-Dialético (MINAYO, 2004) e o método de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011)), juntamente com os depoimentos obtidos através do questionário aberto nos ajudaram a conduzir com segurança à análise final dos resultados, à luz dos fundamentos da Teoria da complexidade (MORIN, 2005) e da dialogicidade (FREIRE, 2005). Dessa forma, pudemos apreender o fenômeno social pesquisado por diferentes ângulos e perspectivas, compreendendo sua complexidade e ambiguidades na sua totalidade, dando solidez à pesquisa.

As fontes de evidências atreladas ao caminho metodológico adotado não presumem uma vantagem indiscutível sobre os outros métodos e técnicas, mas ao estarem conectados a uma teoria permitiram uma maior consistência científica. Tal especificidade está de acordo com a afirmação de Triviños (2008): “os questionários e entrevistas etc. são meios “neutros” que adquirem vida quando o pesquisador os ilumina com determinada teoria”.

Sendo assim, passamos a descrever, de forma sucinta, as peculiaridades da Metodologia Interativa. Para isso, destacaremos os aportes teóricos que sustentam esse caminho metodológico, bem como, os principais instrumentos da pesquisa, elementos indispensáveis ao pesquisador, pois possibilitam obter informações sobre o fenômeno e entendê-lo em profundidade dentro do seu contexto histórico e social.

3.2 Metodologia Interativa

A opção pela Metodologia Interativa surgiu a partir de alguns aspectos chaves peculiares a este caminho metodológico. O primeiro aspecto está relacionado à natureza interpretativa, sistêmica e aberta da metodologia. O segundo aspecto, à flexibilidade e à interatividade na aplicação de métodos e técnicas, sempre primando pela conexão lógica entre esses elementos. A tentativa constante de eliminar a subjetividade do pesquisador no processo de coleta e análise de dados resistindo à dimensão subjetiva do enfoque qualitativo-fenomenológico traz originalidade e inovação, característica importantíssima na reconstrução de uma dada realidade.

O arcabouço teórico-metodológico que alicerça a Metodologia Interativa foi outra peculiaridade decisiva, pois, como afirma Triviños (2008), a teoria possui a função de iluminar os instrumentos de pesquisa, e esses, uma vez iluminados por uma determinada teoria adquirem vida, conseqüentemente possibilitando uma maior

consistência científica à pesquisa. Não podemos nos esquecer de mencionar que essa proposta metodológica se estrutura nas premissas da abordagem qualitativa, configurando-se como uma sugestão de estudo interessante, dinâmico e inovador.

Considerando essas especificidades passemos a esmiuçá-las com base no artigo de Oliveira (2011). Quanto à natureza da Metodologia Interativa, esta se desenha da seguinte forma:

- Caráter sistêmico: a metodologia incide num processo dialético, complexo, dialógico e sistêmico, podendo ser aplicada a diferentes áreas de conhecimento e trabalhada com os mais variados e complexos temas de pesquisa, visando ao entendimento do fenômeno na sua totalidade, o mais próximo possível da realidade em estudo.
- Caráter aberto: essa metodologia, sendo flexível, está aberta a possíveis adaptações, segundo o contexto em que se pretende realizar uma determinada pesquisa, seja de um tema pertinente ao domínio das Ciências Exatas, Ciências Humanas e Sociais.
- Caráter interpretativo: para aplicação completa de toda estruturação teórica e técnica da Metodologia Interativa, faz-se necessário o levantamento das categorias teóricas como referenciais para construção dos instrumentos de pesquisa e para a análise de dados, dando-lhe uma estrutura coerente, consistente e original.

Essa natureza da Metodologia Interativa converge para o novo paradigma da ciência contemporânea, o pensamento sistêmico, possibilitando ao estudo a descoberta do fato na sua magnitude. Sendo assim, opõe-se veementemente a percepção mecanicista de interpretação da realidade por acreditar na ideia de que existem numerosas relações no interior do objeto que se estuda, mas que também está conectada ao meio exterior (TRIVIÑOS, 2008). Conseqüentemente, abarca no seu cerne as três dimensões da visão sistêmica: complexidade, instabilidade e intersubjetividade. Ao assumir tais dimensões, a Metodologia Interativa propõe, segundo Vasconcelos (2014, p.151), ao pesquisador perceber em que circunstância o fenômeno acontece (complexidade), distinguir o dinamismo das relações presentes no fenômeno (instabilidade) e reconhecer sua própria participação na constituição da “realidade” com que está trabalhando (intersubjetividade).

Com base nesses princípios, Oliveira (2007, p 124) define a Metodologia Interativa como sendo: “um processo hermenêutico-dialético e dialógico que facilita entender e interpretar a fala e os depoimentos dos atores sociais em seu contexto, na perspectiva de uma visão sistêmica da temática em estudo”.

A denominação hermenêutico-dialético é justificada pela autora: dialético, por entender a realidade como um processo, no qual o fenômeno é dinâmico, conectado e em mutação, e, sobretudo, por saber que fazemos parte desse processo. Quanto à designação hermenêutica, esse estudo coloca a fala em seu contexto para entendê-la no seu interior e no campo da especificidade histórica e totalizante que é produzida. O termo dialógico utilizado significa que a metodologia promove um diálogo, uma conversa interativa que possui início e fim, sem que a dualidade se perca nessa unidade.

Tais designações aferidas pela autora foram incorporadas como consequência da articulação entre os pressupostos teóricos que fundamentam a Metodologia Interativa. Então, segundo Oliveira (2015) são eles: Complexidade de Edgar Morin (2005); Dialogicidade segundo Freire (2005); Hermenêutica (GADAMER, 2007); Dialética (SANTOS, 2003); Análise Hermenêutica-dialética (MINAYO, 2004) e Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Tendo como carro-chefe a técnica do Círculo Hermenêutico-Dialético (CHD).

Esses pressupostos subsidiam toda estruturação teórica e técnica da Metodologia Interativa determinando que sua aplicação aconteça em duas etapas:

Primeira etapa como pesquisa de campo, conduzida por meio da utilização da técnica do Círculo Hermenêutico-Dialético para realização de entrevista com ênfase na dialogicidade (FREIRE, 1987), no sentido de estabelecer uma interação constante entre os atores sociais (entrevistados) e o pesquisador no processo de construção e reconstrução coletiva da realidade. Isto é, um processo dialético que supõe constantes diálogos, críticas, análises com o propósito de aproximar com maior precisão possível e minimização da subjetividade, o objeto de estudo da realidade (OLIVEIRA, 2007). O questionário também é utilizado como instrumento de coleta de dados, nesse nível do trabalho, e assim como o roteiro da entrevista, sua elaboração deve estar em concordância com o referencial teórico. A discussão teórica, na pesquisa de campo da metodologia, ocorre em torno do método Hermenêutico-Dialético que por sua vez

consiste na análise dos dados de forma interativa. O método tem a função de dar consistência teórica à análise dos dados obtidos junto aos atores sociais, buscando compreender o sentido da comunicação entre atores e colocando a fala destes em seu contexto histórico e social.

Para compreendermos a ação teórico-metodológica nesta primeira etapa apresentamos no Quadro 7, abaixo, a sistematização das fases e subfases do CHD e da AHD dessa metodologia.

Quadro 7
Fases da Metodologia Interativa

PRIMEIRA FASE (Círculo Hermenêutico-dialético)	Construção e aplicação dos instrumentos de pesquisa: questionários e entrevista através da técnica do CHD;
	Coleta de dados e análise simultânea;
	Identificação através de diálogos dos aspectos essenciais junto a cada pessoa entrevistada;
	Síntese das informações após cada entrevista e análise dos comentários e das sugestões oferecidas por cada entrevistado (a);
	Condensação dos dados, estabelecendo-se quadros de categorias.
SEGUNDA FASE (Análise Hermenêutica-dialética)	Nível das determinações fundamentais: construção do perfil das pessoas entrevistadas;
	Nível do encontro com fatos empíricos: observações dos participantes, análise coletiva das informações e depoimentos;
	Classificação dos dados em categorias de análise;
	Condensação dos dados, tendo como base o referencial teórico;
	Análise geral dos dados coletados à luz do marco teórico.

Fonte: OLIVEIRA. M. M. (2007, p.137-138).

A segunda etapa como análise de conceitos, através de análise em livros didáticos, textos e documentos. A idealizadora da metodologia recomenda, para esta fase do trabalho, a utilização dos fundamentos do método de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Esse método, na Metodologia Interativa, servirá de suporte teórico para classificação dos componentes de significação na construção dos conceitos (codificação): frequência (na construção do conceito, quantas vezes aparece a mesma palavra), objetividade (clareza e precisão do conceito) e fidelidade (análise de conceito, interpretação criteriosa). O sustentáculo teórico dessas três direções é a análise de conteúdo (BARDIN, 2011), sendo assim, a análise dos dados deve seguir

as etapas básicas desse método: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial.

Uma vez efetivada as fases de aplicação dos procedimentos práticos da Metodologia Interativa, o pesquisador deverá condensar os dados, criando quadros de categorias, objetivando uma conexão coerente e sólida entre teoria e os resultados. Quanto a este processo Oliveira (2007) enfatiza:

[...] por se tratar de uma abordagem qualitativa, na Metodologia Interativa a categorização dos dados é um processo dialético, flexível permitindo ao pesquisador voltar ao campo quantas vezes se fizer necessário para complementação das informações que não foram dadas durante o Círculo- Hermenêutico-Dialético (p.103).

Para isso, os dados obtidos na pesquisa de campo devem ser classificados em categorias teóricas, categorias empíricas e unidades de análise. As categorias teóricas constituem-se a partir do tema central de estudo e das leituras convergentes a esse tema; as categorias empíricas decorrentes das questões e roteiros das entrevistas aplicadas na pesquisa de campo; e as unidades de análise dizem respeito às respostas/dados obtidos através das questões do questionário e/ou roteiro de entrevista. Na Metodologia Interativa, as unidades de análises devem ser estudadas à luz da Complexidade (MORIN, 2005) e Dialogicidade (FREIRE, 2005).

A operacionalização da Metodologia Interativa precisa seguir dois níveis, segundo Oliveira (2007): Nível das determinações fundamentais – que significa situar, no tempo e no espaço, o objeto de estudo (contexto histórico-social), definindo o marco teórico que será a base de sustentação na análise dos dados obtidos na pesquisa de campo; e o Nível de encontro com os fatos empíricos – confronto dos dados obtidos na realidade pesquisada. Esse nível implica também na análise das representações dos atores sociais, considerando suas concepções, pontos de vista, experiência, dentre outros aspectos.

Podemos perceber que tal caminho metodológico foge completamente da ideia de que a pesquisa qualitativa é “frágil”. Essa metodologia assume o caráter oposto, e exige do pesquisador uma especial atenção com cada detalhe do processo de desenvolvimento, primando pela consistência da revisão de literatura, a clareza e o

rigor quanto à coleta de dados e em manter a solidez da análise que sempre está ancorada na fundamentação teórica.

Em contrapartida, ao se apoiar no pensamento sistêmico, essa metodologia permite compreender a realidade como uma rede de relações, de conexões, revelando o fenômeno dentro do verdadeiro contexto do objeto de estudo, e assim, evita compreender o fenômeno em estudo como uma entidade fragmentada, uma coleção de coisas separadas, mas como uma totalidade.

3.2.1 Aportes Teóricos

Como mencionamos anteriormente, para pôr em relevo as percepções dos sujeitos da pesquisa, e, sobretudo, salientar o significado que o Programa formativo Qualiescola II/Ciências tem ou teve para as pessoas envolvidas no processo utilizamos os fundamentos que embasam a Metodologia Interativa. Essa metodologia respalda-se na visão complexa, dialógica, dialética e sistêmica do objeto de estudo a partir dos aportes teóricos que a sustentam: a *Teoria da Complexidade*, segundo Morin (2005) e a *Dialogicidade*, segundo Freire (2005) e o processo Hermenêutico-Dialético (Guba & Lincoln, 1989).

O sentido consiste em utilizar tais aportes teóricos para aproximar o referido fenômeno do contexto histórico e social a qual esteve envolvido no período de implementação e efetivação do programa no SMER. Sendo assim, passemos a apresentar, em linhas gerais, os aportes teóricos que alicerçam a Metodologia Interativa.

3.2.1.1 Complexidade

Ao tomar como base a teoria da complexidade segundo Morin, a Metodologia Interativa agrega ao processo o pensamento complexo e o pensamento crítico (indissociável) como forma de expandir o conhecimento e entendê-lo na sua completude. Uma vez que a teoria apresenta ao mundo científico uma nova forma de pensar, ver, explicar e fazer ciência, contraria a ciência moderna (tradicional). Trata-se do estudo crítico e reflexivo dos princípios, hipóteses e resultados com a finalidade de determinar suas origens, fundamentos, valores e possibilidades nas correlações entre o sujeito e o objeto.

A intenção consiste na necessidade de completar e recompor o mundo fragmentado, isto é, redesenhar a realidade aproximando-a do contexto histórico e social a qual estava imersa, minimizando assim, a simplificação e a hibridação do fenômeno pesquisado por meio do cruzamento de perspectivas, concepções e ideias diferentes.

Alicerçada no paradigma da complexidade, a Metodologia Interativa alinha-se com a nova forma de pensar e fazer a Ciência contemporânea, no sentido, como diz Mariotti (2010) de produzir um fazer científico que se desenvolve da oposição ou do antagonismo de opiniões e pontos de vista, mas que de certa forma são complementares. Pois, na complexidade a aparente contradição entre diferentes elementos do todo não significa erro, pelo contrário, pensar sob a perspectiva da complexidade é reconhecer que existe a contradição, e, sem querer reduzi-la, desenvolver novas formas de pensamento e ação, e através do confronto superar a dualidade.

Sob a visão da complexidade, a Metodologia Interativa rompe com a ciência tradicional, com os excessos de unilateralismo do pensamento cartesiano, analítico, estabelecendo um modo de trabalho focado na observação da dinâmica do fenômeno em estudo e suas interações, ciente de que a ordem é inseparável dos acasos. Nesse caso, o estudo de um dado fenômeno não se desenvolve a partir da união da complexidade e da não complexidade (a simplificação), mas da união entre unidade e multiplicidade.

Sem delongas, pois a teoria da complexidade segundo Morin foi esmiuçada no capítulo Fundamentação Teórica; cabe ressaltar que a referida Metodologia propõe substituir o pensamento disjuntivo e, através do pensamento integrador, promover a articulação e a inter-relação sem reduzir nem eliminar os diferentes, portanto, produzir conhecimento mantendo a dualidade no seio da unidade.

3.2.1.2 Dialogicidade

O diálogo entendido como um ato dialógico nascido na prática da liberdade humana é incorporado à Metodologia Interativa na perspectiva de produzir conhecimento a partir de um diálogo autêntico. Ao se desenhar sob as diretrizes da dialogicidade, a referida Metodologia valoriza o diálogo como essência para

desvendar as nuances de um fenômeno dentro do seu contexto histórico e social. O propósito é promover o encontro entre os sujeitos dialógicos para recriar coletivamente o fenômeno analisado. E, nessa relação, o diálogo versa a interação, não a imposição ou troca de ideia, não se reduz ao ato de depositar ideias de um sujeito no outro. Trata-se da busca por uma verdade comum, de maneira harmoniosa, consciente e integradora (FREIRE, 2005).

A finalidade consiste em eliminar o pensamento ingênuo, fragmentado, unidimensional e compor a realidade através das concepções e percepções do sujeito dialógico. Dessa maneira, prepara-se para o inesperado, e mesmo que haja antagonismo entre os sujeitos numa ação dialógica, possivelmente as reflexões geradas na interação podem ocasionar a concordância, entendimento, ampliação do conhecimento, uma vez que somos seres incompletos, mas capazes de pronunciar e transformar o mundo.

Como já mencionamos anteriormente, é o uso estratégico da dialógica (dialogicidade) subsidiado pela seguinte concepção: a dialogicidade incide no princípio da complementaridade antagônica, a partir dela procura-se manter a dualidade entre opostos dentro da unidade. O diálogo como estratégia revela as nuances de um dado fenômeno, sem imposição, controle ou dominação.

3.2.1.3 Visão Sistêmica

Fugindo da concepção mecanicista de interpretação da realidade, a presente pesquisa alicerça-se na visão sistêmica para investigar o seu objeto do estudo. Partimos do pressuposto que há numerosas relações no interior do objeto que se estuda, mas este também está conectado ao meio externo (TRIVIÑOS, 2008), ou seja, reconhecemos no fenômeno que estamos investigando a interconexão inerente e natural entre os objetos e os fenômenos que o circunda (o meio ambiente). O fenômeno social no seu contexto não ocorre de forma isolada, mas de maneira contextual, processual e relacional. Para entendê-lo na sua essência precisamos nos basear no estudo dos seus conjuntos, padrões e totalidades, isto é, dentro de uma visão sistêmica.

Por consideramos que o enfoque sistêmico possibilita perceber e entender o tema investigado dentro de sua totalidade, como parte de um todo integrado e não

como uma coleção de partes dissociadas, resolvemos nortear nossa pesquisa com base nas primícias dessa perspectiva. E, mesmo usando teorias e técnicas da ciência tradicional, ao assumirmos essa perspectiva como principal fundamento teórico para compreendermos o fenômeno, já não o veremos de forma fragmentada, pois o cientista sistêmico, de acordo com Vasconcellos (2014, p.163), amplia o foco, resgata e integra a ciência tradicional. Entretanto, o que ele resgata não é mais a mesma ciência tradicional porque ele próprio não é mais o mesmo, reviu seus pressupostos, tem um novo modo de estar no mundo.

Sendo assim, passaremos a discorrer sobre a origem, o desenvolvimento e o sentido do pensamento ou visão sistêmica.

O pensamento sistêmico surge como um novo paradigma da Ciência, partindo das ideias anunciadas pelos biólogos organicistas, em termos de conexidade, de relações, de contexto (CAPRA, 2006). Nesse sentido, o enfoque tem suas raízes na Teoria Geral dos Sistemas (1940) idealizada a partir dos trabalhos do biólogo austríaco Ludwig von Bertalanffy, tendo em vista a necessidade de se avaliar a organização como um todo e não somente em departamentos ou setores. A Teoria Geral dos Sistemas é considerada por Bertalanffy como uma ciência da totalidade, da integração ou de entidades totalitárias (VASCONCELLOS, 2014).

Mesmo Bertalanffy sendo reconhecido unanimemente como um dos teóricos pioneiro dos sistemas biológicos e sociais, organicista, cabe ressaltar, que as noções teóricas sobre sistemas tenham sido disseminadas na segunda metade do século 20, período associado a várias práticas sistêmicas. Os disseminadores e praticantes do pensamento sistêmico acreditavam que a percepção dos sistemas não pode ser entendida pela análise, mas podiam ser entendidos dentro de um contexto do todo mais amplo (CAPRA, 2006).

Tais concepções e ideias foram defendidas primeiramente entre os biólogos e posteriormente incorporadas aos seguidores da psicologia da Gestalt e pela nova ciência da ecologia. Logo, a noção de sistema, proposta por Bertalanffy, vem substituir a noção preliminar de gestalten, referindo-se amplamente a qualquer unidade em que o todo é mais do que a soma das partes (VASCONCELLOS, 2014). Além disso, convém acrescentar que Bertalanffy concebeu a Teoria Geral dos Sistemas também como um meio de interligar diferentes disciplinas científicas (MARIOTTI, 2010).

O pensamento sistêmico nasce da resistência à ideologia reducionista, atomística, mecanicista e vitalista estabelecida no século XIX que dava ênfase ao estudo das partes do todo. Acreditava-se que a dinâmica do todo poderia ser entendida com base nas propriedades das partes, e o mundo físico era visto como um conjunto de entidades separadas (MORAES, 2014). A partir dessa percepção, rompe-se com a ciência moderna (tradicional), e se estabelece uma nova ciência, a pós-moderna privilegiando a visão sistêmica do mundo físico; surge um novo modo de pensá-lo e compreendê-lo, dando primazia ao todo ou a um sistema completo, e não à análise, à separação das respectivas partes componentes.

No novo paradigma, as propriedades das partes somente podem ser entendidas com base na dinâmica do todo, o mundo físico passa a ser compreendido como uma rede de relações, de conexões (MORAES, 2014). Desse modo, o pensamento sistêmico envolve uma mudança da ciência objetiva para a ciência “epistêmica”, para um arcabouço no qual a epistemologia – “o método de questionamento” – torna-se parte integrante das teorias científicas (CAPRA, 2006).

Porém, a quebra de paradigma não aconteceu bruscamente segundo Vasconcellos (2014), a autora distingue dois momentos nesse processo de ruptura e consolidação do novo paradigma: o primeiro, em que a teoria, apesar de sistêmica, manteve-se presa ao paradigma tradicional de ciência; o segundo, em que surgiu uma teoria novo-paradigmática.

Como estamos sendo guiados pelos princípios e conceitos que envolvem o novo paradigma, vamos avançar na discussão sobre a visão sistêmica do mundo físico voltando nossas atenções ao objeto de estudo da pesquisa, um fenômeno de caráter social. O propósito é explicar os pressupostos da visão sistêmica, dando como exemplo o fenômeno que estamos investigando (Programa Qualiescolall/Ciências), quando o incluimos dentro de sua totalidade, de seu conjunto.

Ao adotarmos uma postura sistêmica para interpretar as informações relacionadas ao nosso objeto de estudo e ultrapassar a visão de mundo tradicional, implicamos um processo de desconstrução e reconstrução do pensamento. Inicialmente, precisaríamos entender seu processo de desenvolvimento seguindo o fio condutor fundamental característico de um pesquisador sistêmico.

Isso significa dizer que o pesquisador deve aliar e considerar: o pensamento contextual, uma vez que o fenômeno é dependente de um contexto para existir; o pensamento processual, pois os fenômenos do mundo físico manifestam-se de processos subjacentes, organizam-se e seguem uma sucessão de eventos, etapas ou fases sistemática, não linear-cartesiano; além do pensamento “relacional” (VASCONCELLOS, 2014), principalmente porque os fenômenos estabelecem relações, um intercâmbio constante com o meio ambiente.

Na ótica sistêmica, o fenômeno estudado está mergulhado num sistema aberto, pois se encontra conectado e mantém seu conjunto de intenções associado a um contexto amplo, ou melhor, é um componente com identidade própria constituinte de um sistema junto a outros componentes, formando uma rede de relações. Este se constitui como um dos produtos produzido para a retroalimentação de um dado sistema, uma ação estratégica de autorregulação e auto-organização necessária para sustentabilidade desse sistema, ajudando a estabelecer o seu equilíbrio em relação a si mesmo e ao meio ambiente (MARIOTTI, 2010).

O que isso significa? No sistema aberto como acontece essa rede de relações? Como os componentes do sistema aberto se interligam ou interagem? Para responder a esses questionamentos precisamos entender a rede de relações que envolvem o objeto de estudo dessa pesquisa bem como os processos de retroalimentação através da autorregulação, auto-organização e autorreforço, procedimentos necessários para sustentabilidade dos sistemas.

Nessa perspectiva, por exemplo, o Programa formativo Qualiescola II situa-se no contexto das estratégias políticas e econômicas conhecidas como “parceria” entre público e privado através de convênios. Estratégia instituída a partir da redefinição do papel do Estado, de certa forma, advinda do modo de governar fundamentado na Teoria da Terceira Via.

Nesse âmbito, são firmados convênios entre organizações da sociedade civil e órgãos públicos para garantir os direitos básicos do cidadão, o programa Qualiescola, dentre muitos outros modelos formativos, constitui-se como parte do todo. Dentro desse sistema, estão os reformadores empresariais (sociedade civil) que participam e são os responsáveis pelo autorreforço, fazem parte de um sistema que se fortalecem

mutuamente para obter um resultado comum, seus esforços culminam em conquistas políticas e/ou econômicas.

O sistema no qual o objeto de estudo está imerso é aberto, pois é composto por outros “sistemas que lhes são iguais, superiores e subordinados, que estão em intercâmbio constante com o ambiente” (MARIOTTI, 2010), esses se retroalimentam. O modelo formativo que estamos investigando é um componente (parte) de um sistema aberto (todo), mas possui identidade própria, e junto a outros componentes (partes) formam uma rede de relações aparentemente autônoma e autossustentável.

No entanto, como podemos observar no exemplo supracitado, o que realmente existe são trocas entre os membros do sistema, provocando relações de dependência com o ambiente externo para manter sua autonomia. “Já sabemos que essa condição Morin chamou de paradoxo autonomia-dependência ou autonomia-dependente, que constitui a característica por excelência de sistemas complexos” (MARIOTTI, 2010).

A autonomia para Morin (2011) é complexa, já que ela depende de condições culturais e sociais. Portanto, a autonomia se alimenta de dependência, por exemplo, o Instituto Qualidade no Ensino, associação sem fins lucrativos, possui um Programa para formar professores do Ensino Fundamental. Aparentemente, tais ações nos dão a impressão de que o referido Instituto tem o total controle sobre suas ações e estratégias, dando a falsa impressão de autonomia.

Mas, ao mesmo tempo seu formato é norteado e influenciado pelo sistema que faz parte, ou seja, as ideias capitalistas ditarão, direta ou indiretamente, os princípios, fundamentos e metas que regerão a formatação desses modelos de formação docente e seus fins. Causando uma relação de dependência entre seus componentes constituintes, que conseqüentemente se retroalimentarão a partir da auto-organização, autorregulação e autorreforço na busca de um objetivo comum.

Portanto, o exemplo ao qual nos referimos faz parte da dinâmica do todo, então suas propriedades e intenções só podem ser entendidas com base na dinâmica do todo. Ao mesmo tempo em que são capazes de agir, decidir, escolher, refletem uma mistura de autonomia, liberdade, de heteronomia (MORIN, 2011). Nos baseando em Morin, as normas de conduta do Programa formativo Qualiescola II provêm de fora, trata-se de um processo social que faz parte de um círculo produtivo no qual, de algum

modo, os produtos são necessários à produção e reprodução de um ideário. Mas, cabe ressaltar que a pretensão do pensamento sistêmico não é dá todas as informações sobre o fenômeno estudado, mas respeitar suas diversas dimensões (social, política, econômica).

3.2.2 Ferramentas de Coleta de Dados

O caráter flexível, dialético da Metodologia Interativa possibilita ao pesquisador (a) definir os instrumentos de coleta de dados de acordo com o contexto da pesquisa, ou seja, tal característica os permite fazer adaptações de acordo com a necessidade do estudo. Mas, tal flexibilização tem o propósito de obter o máximo de informações a respeito do fenômeno. Para isso, a metodologia determina que as ferramentas de coleta de dados sejam construídas com o intuito de se complementarem.

A busca pela complementariedade entre os instrumentos de informação na Metodologia Interativa objetiva sintonizá-los numa conexão lógica com fins de descobrir a essência de um determinado fato, e assim, aproximar ao máximo o fenômeno em foco de sua realidade histórico e social. Dessa forma, tais elementos devem ser concebidos com cuidado para que tenham efetividade e validade científica.

Com essa finalidade, a Metodologia Interativa tem como principais ferramentas de coleta de dados: o questionário, a entrevista e os documentos. Essas ferramentas são inicialmente determinadas e alinhadas com base nos métodos (Método Análise de Conteúdo e Método Hermenêutico-Dialético) e técnica (Círculo Hermenêutico-Dialético) que a sustentam. Mas, outros recursos podem ser usados e incorporados no processo de coleta de dados tais como observação livre ou dirigida, recurso audiovisuais, dentre outros.

Para melhor entendimento, passemos as seções a seguir. Elas detalham as principais ferramentas de coleta de dados pré-determinadas pela Metodologia Interativa, esmiuçando os princípios que norteiam a construção e aplicação das mesmas.

3.2.2.1 Círculo Hermenêutico-Dialético: entrevista

A entrevista semiestruturada, de acordo com a Metodologia Interativa, estabelece-se como próximo passo da coleta de dados. Essa por sua vez deve ser organizada nos moldes da técnica do CHD para que se construa e reconstrua coletivamente a realidade. Isto é, segundo Oliveira (2013), as entrevistas orientadas pelo CHD busca a construção e reconstrução da realidade de um determinado fato, através do diálogo constante (dialético) entre interpretações e reinterpretações sucessivas dos indivíduos (complexidade).

Esse contínuo vai e vem estabelecido pelo CHD nas entrevistas se desenvolve em processos de retroalimentação, isto quer dizer, de acordo com Triviños (2008), que aqueles pontos escuros os quais não têm sido possível completar, ou que aparecem como conflitantes ou divergentes, nas entrevistas individuais, podem constituir-se em base para elaborar as questões iniciais da entrevista coletiva. O que para Oliveira (2007) permite chegar ao mais próximo possível da realidade, como resultado da interação entre pesquisador (a) e entrevistado (a).

Para isso, com a finalidade de penetrar nos traços e particularidades do fenômeno social em estudo, atingindo o máximo de clareza, elaboramos uma entrevista do tipo semiestruturada. No nosso caso, a entrevista tornou-se um dos principais meios para o fornecimento de informações, revelando de forma mais detalhada as estratégias (ações) utilizadas pelo Programa Qualiescola II no processo de formação continuada e suas possíveis contribuições na prática docente.

Seguido o princípio da complementariedade, a ferramenta não se restringiu a uma simples coleta de informações, mas reforçará, ampliará e complementarará os dados coletados no questionário. Triviños (2008) ressalta que esta fase é a oportunidade que o pesquisador terá para:

[...] avaliar a tese da pesquisa, conceder outras, esclarecer as questões principais e secundárias que na etapa preparatória foram levantadas e nesta fase podem ser confirmadas, respondidas, deixadas de lado, consideradas com novos matizes, formuladas outras (TRIVIÑOS, 2008).

Concordamos com o autor, uma vez que a pesquisa precisa de uma validação interna, todos os pontos da pesquisa precisam ser bem encaixados para dar credibilidade, solidez e a consistência necessária ao trabalho acadêmico.

Portanto, para alcançarmos nossos objetivos definimos os informantes-chave dentro dos seguintes critérios: professores de Ciências que atuam do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental que estejam em regência numa escola de grande porte do SMER e que tenham participado do processo formativo Qualiescola II durante os três anos. Estes informantes-chave, pré-selecionados, segundo Yin (2010) “são pessoas que não apenas fornecem ao pesquisador do estudo percepções e interpretações sobre o assunto, como também podem sugerir fontes nas quais se podem buscar evidências corroborativas”. Sendo assim, o grupo de informante é composto por quatro professores pertencentes a duas escolas de grande porte do Recife e frequentadores do programa.

Definido o grupo de informantes aplicamos o CHD, visando ao aprofundamento das reflexões coletivas na tentativa de apreender e perceber melhor a realidade do fenômeno investigado. As entrevistas foram gravadas e, por questões éticas, solicitamos autorização dos atores sociais para que seja realizado o registro de tudo que foi dito por ocasião da entrevista.

Com relação ao CHD, técnica eleita para realização da entrevista, Oliveira (2007) afirma que a maior contribuição dada pelo emprego dessa técnica diz respeito à pré-análise por cada entrevistado (a). Esse procedimento, além de minimizar a subjetividade do pesquisador (a), facilita a elaboração da síntese final. A partir desse norte, sem nos tornar dependente de um único informante, as informações inusitadas ou novas elencadas na entrevista por algum informante serão consideradas e checadas cuidadosamente, utilizando outras fontes de evidências.

O Círculo Hermenêutico-dialético (CHD) é apresentado por Guba e Lincoln (1989) como um procedimento metodológico constituinte da metodologia pluralista construtivista ou metodologia da quarta geração. O CHD é uma técnica para coleta de dados em pesquisa de campo, sendo a entrevista a principal fonte de informação. Segundo os autores, o procedimento deve ser conduzido pelos pesquisadores com dinamicidade, pois o desenvolvimento desta técnica requer essencialmente a

promoção constante da comunicação entre os indivíduos participantes no processo, em forma de negociação para compreensão do tema em estudo.

Analisando essa estrutura do CHD, Oliveira (2014) realizou alguns testes e verificou que seria possível acrescentar novos aportes teóricos, sobretudo no que concerne à visão de hermenêutica. Para Gardamer (2007, p.98) “a hermenêutica encontra-se diante do desafio do incompreendido, e, por meio daí ela é trazida para o caminho do questionamento, e obrigada a compreender”. Dessa forma, a hermenêutica nos leva a questionar a realidade em busca de respostas para uma compreensão daquilo que nos propomos a estudar para melhor compreensão da realidade. Além de inserir na construção da Metodologia Interativa a concepção de hermenêutica segundo Gardamer (2007), Oliveira adicionou os aportes teóricos da Complexidade (MORIN, 2005) e da Dialogicidade, segundo Freire (2005).

O dinamismo do CHD está visceralmente associado ao processo de interação entre as pessoas durante a realização das entrevistas cujos resultados são obtidos de forma dialógica e possibilita a construção e reconstrução da realidade, incluindo o entorno do fenômeno estudado. O propósito da técnica consiste em criar e recriar a realidade que envolve um fenômeno, fato, objeto de estudo dentro da visão do todo (sistêmica), alcançado através de um vai e vem constante entre as interpretações e reinterpretações sucessivas dos indivíduos.

O CHD também se configura como um movimento dialético que envolve relações de comunicação e interação entre indivíduos no ambiente de reflexões coletivas em torno de um tema específico, ou seja, supõe constantes diálogos, críticas, análises, na busca de informações, de um consenso sobre uma determinada temática.

A relação de interação e reflexão desenvolvida entre pesquisador e entrevistados no CHD incide basicamente num processo de diálogo entre interlocutores que fogem da superficialidade do fenômeno pesquisado e comprometem-se com a realidade inteligível, isto é, buscando a “realidade”, a verdade dos fatos. Segundo Oliveira (2012), a técnica do CHD é assim definida:

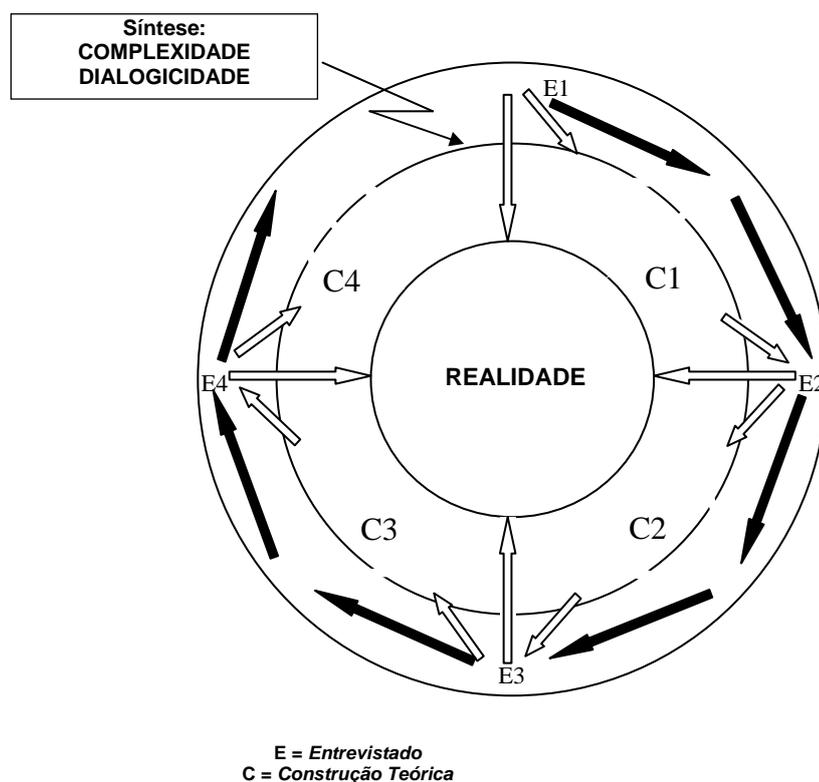
Processo de construção e reconstrução da realidade por meio de um vai e vem constante (*dialética*) entre interpretações e reinterpretações sucessivas dos indivíduos (*dialogicidade e complexidade*) para

estudar e analisar em sua totalidade um determinado fato, objeto e ou fenômeno da realidade (*visão sistêmica*). (OLIVEIRA, 2012)

Sendo um processo complexo, dialético e dialógico, o CHD visa atenuar ou minimizar a subjetividade do pesquisador, onde os atores sociais são verdadeiramente os intérpretes da realidade em estudo, segundo o seu real contexto.

Para melhor compreensão do processo de desenvolvimento do CHD, apresentamos na Figura 7, abaixo, a representação da técnica de acordo com Oliveira (2012), utilizando como exemplo o grupo de indivíduos que participaram da entrevista (quatro professores de Ciências do SMER). A figura é composta de três círculos concêntricos que demonstram o dinamismo e a interação entre os sujeitos entrevistados.

Figura 7
Círculo Hermenêutico-Dialético



Fonte: OLIVEIRA. M.M

Sendo assim, os elementos constituintes da figura significa:

O círculo maior representa o grupo de entrevistados que são indicados por "E1, E2, E3, E4..."; o segundo círculo simboliza a dinâmica do vai

e vem das construções e reconstruções da realidade pesquisada, síntese de cada entrevista, representada por “C”. O terceiro círculo em que aparece no centro a palavra REALIDADE, representa o resultado do encontro final com todas as pessoas entrevistadas, e/ou a síntese geral das entrevistas realizadas (OLIVEIRA, 2012).

Assim, podemos observar na Figura 7, como se legitima na prática a dinâmica quanto à aplicação do CHD para realização de entrevistas cujo detalhamento está explicitado logo a seguir:

[...] o resultado (síntese) da primeira entrevista (E1) que é entregue à segunda pessoa após ter respondido ao mesmo roteiro da entrevista anterior. Depois da leitura da síntese 1 pelo entrevistado dois. É realizada a entrevista seguinte e após dar suas respostas, recebe a síntese das entrevistas anteriores e faz seus comentários, juntando novos elementos. Nesse exemplo, é representado por C1, C2 e assim sucessivamente até o último entrevistado. Para concluir o CHD, realiza-se um encontro final com os entrevistados, devendo 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 estudada em seu movimento.

Conforme essa descrição, Oliveira (2012) ainda salienta que todos esses passos são importantes como fator para minimizar a subjetividade do pesquisador.

3.2.2.2 Questionários

O questionário é um instrumento de informação que permite ao informante total liberdade para formular suas respostas, usar sua própria linguagem e emitir suas opiniões, revelando o que achar necessário sobre o tema em questão. E, quando bem concebido, tal ferramenta de coleta de dados é capaz de checar a frequência das ocorrências a cerca de um fato social investigado (CANDELORO & SANTOS, 2006).

Ciente dessas potencialidades e em comprimento à primeira fase da Metodologia Interativa, construímos dois questionários compostos principalmente de questões abertas, o *primeiro*, destinado aos professores formadores (APÊNDICE A) e *outro* para o professorado de Ciências (APÊNDICE B), aplicados em momentos distintos. Para elaborarmos as questões levamos em consideração os elementos básicos que estruturam nossa Tese (fundamentação teórica). Para os dois questionários, utilizamos como base as categorias teóricas propostas para um Projeto Piloto (estudo exploratório): Concepção formativa do Programa Qualiescola

II/Ciências, Prática Didático-metodológico do Programa Qualiescola II para o Ensino de Ciências, Ensino de Ciências no Programa Qualiescola II/Ciências.

O primeiro questionário foi elaborado com fim de nos familiarizar com o fenômeno em questão. Com esse questionário, realizamos um estudo preliminar (estudo exploratório), de modo a possibilitar uma maior compreensão e precisão do fenômeno analisado, e, posteriormente, servir de alicerce para que a pesquisa subsequente pudesse ser concebida.

O estudo exploratório permitiu redimensionar o problema de pesquisa e formular a tese com mais exatidão, além de redirecionar o desenho metodológico e decidir sobre quais aspectos merecem atenção e análise mais detalhada. Trata-se de um pré-teste, aplicado *a priori* com os professores formadores do Programa Qualiescola II/Ciências. Esse grupo é formado por quatro professores de Ciência do SMER, indicados pela Secretária de Educação e que participaram do Programa monitorado e desenvolvido pelo IQE, o Pró-formador.

O segundo questionário foi aplicado *a posteriori*, com a finalidade de ampliar as informações sobre Programa Formativo Qualiescola II/Ciências, quanto suas possíveis contribuições no processo de formação continuada em serviço do professorado de Ciências do SMER. A escolha por esse segundo grupo de informantes esteve motivada a partir da seguinte concepção: esses professores possuem um conhecimento amplo e detalhado das circunstâncias que envolveram o objeto de estudo, pois estiveram envolvidos diretamente no processo.

Na nossa pesquisa, os dois questionários tornaram-se uma valiosa ferramenta para checar a frequência das ocorrências acerca do fenômeno social analisado. Nesse sentido, podem-se captar as expectativas dos professores formadores e professores de Ciências quanto ao modelo formativo vivenciado e praticado por eles durante o período de vigência do convênio técnico educacional firmado com a Secretaria Municipal de Educação do Recife.

E, de um modo geral, revelar-nos informações preliminares importantes, como: a concepção de formação continuada que fundamenta o programa formativo Qualiescola II; as estratégias teóricas, metodológicas e pedagógicas utilizadas pelo Programa Qualiescola II para o Ensino de Ciências no processo; e as implicações

dessa formação continuada na prática dos professores de Ciências do SMER, quanto à complexidade e superação das ambiguidades intrínseca a sua formação profissional.

3.2.2.3 Análise de Conteúdo: documentos

Para diagnosticar a legalidade do processo de implementação do Programa Qualiescola II/Ciências no SMER, analisamos os documentos oficiais e administrativos, documentos internos, propostas, memorandos oficiais, minutas, registros, atas de reuniões, relatórios do evento, relatórios de aperfeiçoamento, entre outros documentos relevantes, todos obviamente referentes ao Programa Qualiescola II.

Analisaremos os documentos internos, administrativos e oficiais elaborados, organizados pelo IQE destinados para o consumo de seus membros (parceiros, tutores dos formadores, tutores dos professores); e os documentos externos designados atingir diretamente os membros da comunidade em geral (educadores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e equipes técnica). Além de instrumentos legais, instrumentos oficiais e estatísticos, leis, regulamentos, aparatos que asseguram esse processo, podendo configurar e confirmar o processo de concessão da formação no sistema municipal de ensino do Recife para o IQE.

Os documentos serão fortes fontes de evidências, pois permitirá extrair elementos significativos sobre o objeto de estudo nos aproximando ao máximo da realidade gerada no âmbito do modelo formativo estudado e poderá responder a algumas questões de pesquisa. Ficaremos atentos à legitimidade dos documentos utilizados, pois muitas vezes não são registros literais do evento em evidência, muitos deles são editados e reeditados pelo grupo de interesse até chegar à versão final. Quanto a este aspecto Yin (2001) salienta se uma prova documental contradizer algum dado prévio, ao invés de corroborá-lo, o pesquisador do estudo de caso possui razões claras e específicas para pesquisar o tópico de estudo com mais profundidade.

Em contrapartida, ao optarmos pelos documentos como fonte de informação, estamos cientes de suas limitações (pontos fracos) assim como os seus pontos fortes (Quadro 8), como alega Yin (2001, p.108). Porém, a finalidade geral é corroborar e valorizar as evidências oriundas do questionário e da entrevista.

Quadro 8
Pontos fortes e fracos da ferramenta de coleta de dados do tipo documento

Pontos Fortes	Pontos Fracos
Estável - pode ser revisada inúmeras vezes; Discreta – não foi criada como resultado do estudo de caso; Exata – contém nomes, referências e detalhes exatos de um evento; Ampla cobertura – longos espaços de tempo, muitos eventos e muitos ambientes distintos.	Capacidade de recuperação pode ser baixa; Seletividade tendenciosa, se a coleta não estiver completa; Relatos de visões tendenciosas – reflete as ideias preconcebidas (desconhecidas) do autor; Acesso – pode ser deliberadamente negado.

Fonte: Yin (2001, p.108).

Devido ao valor global e para não sermos induzido ao erro, o conteúdo dos documentos selecionados serão cuidadosamente analisados e interpretados. Para tentar distinguir o fundamental do desnecessário, buscaremos compreender em qual circunstância foram preparados, por que foram elaborados, uma vez que os documentos podem trazer novos indícios valendo a pena serem investigado a fundo.

No entanto, somente quando todas as evidências produzirem um quadro consistente e convincente, estaremos convictos de que o evento investigado aconteceu de determinada maneira e foi proveniente de uma dada situação. Nessa perspectiva, ao tentarmos identificar essas condições, e conseqüentemente, evitar equívocos ou pré-julgamentos, nossa interpretação versará a ideia de que os documentos selecionados provavelmente foram escritos com algum objetivo específico ou para algum público específico, refletindo certa comunicação entre outras partes que estão tentando alcançar outros objetivos (YIN, 2001).

Essa pesquisa tendo como principais fundamentos os aportes teóricos, a Complexidade (MORIN, 2005) e a Dialogicidade (FREIRE, 2005) adotou para análise e interpretação dos dados coletados, o Método de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) e o método Hermenêutico-Dialético (MINAYO, 2004). Essa conexão entre aportes teóricos e métodos possibilitou um estudo aprofundado do objeto de estudo.

O método de Análise de Conteúdo foi utilizado para analisar os documentos oficiais e não-oficiais produzidos no âmbito do Programa Qualiescola II/Ciências. Segundo Bardin (2011), esses documentos podem ser qualquer tipo de comunicação, isto é, qualquer veículo de significados de um emissor para um receptor, controlado

ou não por este, dito ou escrito. Justificamos ainda a opção por analisar os documentos produzidos nesse contexto pelo fato de serem mais estáveis e constituírem um material objetivo o qual podemos voltar todas as vezes que desejarmos (TRIVIÑOS, 2008).

No nosso caso, a análise de documentos revelou: as comunicações entre os membros envolvidos no convênio técnico-educacional (Instituto, Prefeitura do Recife), as reais motivações desse acordo, as características, atitudes, valores, crenças, tendências, princípios, diretrizes, ideologias do referido programa formativo que à simples vista não se apresenta com devida clareza (TRIVIÑOS, 2008), utilizando apenas através de questionário e entrevista. Para isso, o método comporta um conjunto de técnicas de análise das comunicações.

Ao optar pelo conjunto de técnicas e procedimentos sistemáticos de Análise de Conteúdo, significa que o (a) pesquisador (a) pretende essencialmente estudar o universo semântico onde o documento explorado está envolvido. O método possibilita ao (à) pesquisador (a) inferir partindo das informações fornecidas pelo conteúdo da mensagem. Tais características são peculiaridades ao método e precisam essencialmente ser conhecidas pelo (a) pesquisador (a) ao defini-la como “instrumento” de pesquisa.

Todavia, o propósito dessa pesquisa não foi apenas descrever a mensagem das comunicações, mas ultrapassar o caráter meramente descritivo da mensagem para uma interpretação mais profunda, mediante à inferência baseada nos aportes teóricos do nosso estudo, visando chegar às dimensões que vão além da mensagem contida no material. De acordo com Bardin (2011) na Análise de Conteúdo procura-se conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça, uma busca de outras realidades por meio das mensagens.

Portanto, o nosso objeto de estudo versou ir além das aparências e atingir dimensões mais amplas quanto ao teor e sentido real das mensagens contidas nas comunicações e produzidas com um fim, primando pelo rigor científico. Quanto ao desejo do rigor e de descoberta, de maneira geral, pode-se dizer que a sutileza do método de Análise de Conteúdos corresponde aos seguintes objetivos, de acordo com Bardin (2011):

- A superação da incerteza: o que eu julgo ver na mensagem estará lá efetivamente contido, podendo esta “visão” muito pessoal ser partilhada por outros? Por outras palavras, será a minha leitura válida e generalizável?
- E o enriquecimento da leitura: se um olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poderá uma leitura atenta aumentar a produtividade e a pertinência? Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações suscetíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que a *priori* não possuíamos a compreensão. (p.35)

Com a intenção de captar o saber que está por trás do conteúdo textual dos documentos escolhidos para análise e entender a mensagem dessas comunicações, seguimos as três fases fundamentais do método de Análise de Conteúdo: *pré-análise*, *descrição analítica* e *interpretação inferencial*. Trata-se de técnicas para obtenção dos dados e organização da análise. A finalidade é obter indicadores quantitativos ou não que permitam a inferência de conhecimento relativo às condições de produção e recepção das mensagens (TRIVIÑOS, 2008). As três fases de coleta e interpretação da Tese são descritas a seguir:

A *pré-análise*, é a fase de organização propriamente dita, organização dos documentos a serem submetidos à análise. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacional e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso de desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise, sendo composta por cinco atividades não estruturadas, “aberta”: a) A leitura flutuante, que é o contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se começa a conhecer o texto; b) A escolha dos documentos, demarcação do que será analisado; c) A formulação das hipóteses e dos objetivos; d) A referenciação dos índices e elaboração de indicadores que envolvem a determinação de indicadores por meio de recortes de texto nos documentos de análise; e) A preparação do material, a preparação formal.

Concluída as diferentes operações da *pré-análise*, parte-se para a segunda fase: a *descrição analítica* ou exploração do material. A análise propriamente dita que consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição, ou enumeração, em função de regras previamente formuladas (BARDIN, 2011). A

exploração do material consistiu numa etapa importante porque possibilitou a riqueza das interpretações e inferências.

A terceira fase incide na *interpretação inferencial*, isto é, tratamento dos resultados. Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos; nessa fase, propusemos inferências e adiantamos as interpretações a propósito dos objetivos previstos, para assim, definir outras orientações para uma nova análise, além de utilizar os resultados de análise com fins teóricos ou pragmáticos (BARDIN, 2011).

Esses três polos cronológicos foram utilizados de forma complementar, através de uma conexão lógica, de modo a enriquecer os resultados e obter a confiabilidade, a consistência e a coerência científica da Tese.

3.3 Análise Hermenêutico-Dialético

A segunda fase da Metodologia Interativa diz respeito à análise de dados de forma interativa, ou seja, através do cruzamento de dados, a partir da síntese geral de informações com aplicação do CHD, dos resultados dos questionários e da leitura dos documentos oficiais pertinentes ao tema de estudo. Esse procedimento é realizado através da técnica da Análise Hermenêutico-Dialético (AHD) de Minayo (2004). Tal procedimento permite uma análise refinada e criteriosa dos dados coletados.

Esse método permitiu aproximar e situar o contexto estudado da sua realidade histórico-social, com base nas informações obtidas. O propósito da AHD é a compreensão e interpretação aproximada da realidade, procurando colocar a fala e depoimentos dos atores sociais em seu contexto, a partir da sua especificidade histórica e totalizante. Sua aplicação teve a finalidade de desvendar o objeto de estudo de forma sistêmica, analisando o diálogo estabelecido pelos indivíduos sobre uma determinada temática.

Mas, de acordo com Oliveira (2007), ao nos referimos a uma interpretação aproximada da realidade queremos dizer que naturalmente não nos é possível chegar a uma interpretação da totalidade; aproximamos-nos o máximo dessa realidade, visto que no processo do conhecimento não existe consenso, dado ao limite de nossa capacidade de objetivação.

Para essa autora, o procedimento Hermenêutico-Dialético, a realidade é entendida como um processo, no qual fatos e fenômenos se apresentam em movimento, ou seja, conectados e em mutação. No entanto, nossa limitação não nos permite percebê-lo na sua verdadeira essência, apenas conseguimos interpretar próximo de sua realidade.

Para melhor compreendermos o referido método, precisamos percebê-lo como um procedimento que nos leva a questionar a realidade em busca de respostas para uma compreensão da realidade (OLIVEIRA, 2013). Dessa forma, utiliza-se da dialética no estudo dessa realidade em seu movimento, argumentação, complexidade e análise das “contradições” (OLIVEIRA, 2013).

Em síntese, para operacionalização desse método de análise devemos seguir dois níveis:

Nível das determinações fundamentais: que significa situar, no tempo e no espaço, o objeto de estudo (contexto histórico-social). Nesse nível definimos nosso marco teórico que será a base de sustentação na análise de dados obtidos na pesquisa de campo;
Nível de encontro com os fatos empíricos: confronto dos dados obtidos na realidade pesquisada. Esse nível implica também na análise das representações dos atores sociais (suas concepções, pontos de vista, experiências) (OLIVEIRA, 2007, p. 128-129).

É importante salientar que todo esse cuidado com a análise dos dados obtidos não está só relacionado às exigências estabelecidas pelo método científico, mas principalmente pela busca em descobrir as verdadeiras conexões que a experiência empírica mantém com o plano das relações essenciais.

Capítulo 4

ANÁLISE DOS RESULTADOS

4. Resultados e Discussão

Este capítulo se propõe discutir criticamente os dados obtidos a partir dos questionários (questões abertas) e entrevistas (CHD) aplicadas com os sujeitos da pesquisa (Professores formadores e professores de Ciências) e dos documentos oficiais ou não obtidos no decorrer do estudo. Tais ferramentas de coleta de dados permitiram conhecer, compreender e descrever detalhadamente o contexto em que se insere o objeto da pesquisa, sendo a visão do formador o ponto de partida e a percepção do professorado de Ciências o ponto chave para desvendar as nuances e interfaces do Programa Qualiescola II/Ciências.

A coleta de dados aconteceu em duas fases da pesquisa. Na fase 1, os dados obtidos permitiram sistematizar a análise *a priori* e as informações coletadas da fase 2 ajudou a constituir a análise *a posteriori*. Em ambas as fases, os dados foram analisados tomando como base os aportes teóricos esmiuçados no capítulo da Fundamentação Teórica. Sendo assim o capítulo Resultados e Discussão se desenha da seguinte maneira:

Na primeira parte do capítulo, apresentaremos um estudo exploratório (análise *a priori*) realizado junto aos professores-formadores do Sistema Municipal de Ensino do Recife, responsáveis pelo desenvolvimento de ações e estratégias formativas do Programa Qualiescola II/ Ciência. Trata-se da análise do questionário aplicado com esses sujeitos e da análise do conteúdo expresso nos documentos oficiais ou não produzidos pelo IQE e pelos professores-formadores no período de implementação e execução do referido Programa. As informações preliminares levantadas nos permitiram sistematizar e elaborar a matriz geral das categorias, bem como, responder parcialmente à nossa problemática de pesquisa. Essas informações oriundas do estudo piloto também serviram para nortear a pesquisa como um todo.

Na segunda parte deste capítulo, apresentaremos uma análise *a posteriori*, desta vez, com base nas concepções e percepções dos professores e das professoras de Ciências que atuaram no SMER durante o convênio de cooperação técnico-

educacional firmado com o IQE (2011 a 2014). Essa fase da pesquisa se constitui em duas etapas onde os sujeitos mencionados foram submetidos a duas ferramentas de coletas de dados da seguinte forma: na primeira etapa, trinta e quatro professores de Ciências responderam a um questionário com questões abertas; na segunda etapa, apenas quatro professores, desse grupo, foram selecionados para participar de uma entrevista balizada pelo Círculo Hermenêutico Dialético. A escolha se baseou nos critérios da pesquisa: ser professor (a) efetivo (a) do SMER, pertencer ao quadro docente de uma escola de grande porte e ter participado do Qualiescola II/Ciências num período significativo, pelo menos de dois a três anos.

Diante do exposto, discorreremos, a seguir, os resultados e discussões dessas análises.

4.1 Primeira Etapa: estudo exploratório (análise *à priori*)

Segundo Bardin (2011), a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia) com critérios previamente definidos. Considerando essa conceituação, Oliveira (2007) define os três elementos constitutivos da categorização: as *categorias teóricas* que representam o tema central de estudo e das leituras convergentes a esse tema, enquanto as questões e roteiros das entrevistas dessas categorias são chamados de *categorias empíricas*, e as respostas (dados obtidos), segundo cada questão formulada e/ou roteiro de entrevista, são chamadas de *unidades de análise*.

Tendo em mente tais conceituações, para esse estudo exploratório, classificamos em categorias um grupo de elementos sob um título geral (genérico) em razão das características convergentes desses elementos. Para isso, sua estruturação seguiu duas etapas: primeiramente isolamos os elementos; e em seguida, separamos e agrupamos esses elementos em classes, procurando certa organização e coerência com o tema pesquisado.

Com base em Oliveira (2014), realizamos a classificação dos dados coletados, tendo como ponto de partida a problematização de nosso objeto de estudo:

“Quais as possíveis contribuições do Programa Qualiescola II/Ciências na formação continuada, enquanto organização do trabalho dos professores de Ciências que atuaram no Sistema Municipal de Ensino do Recife - Pernambuco, no período de 2011 a 2014?”

A partir desse questionamento, fizemos exaustivas leituras sobre o tema em diversos autores e documentos, um levantamento bibliográfico sobre a “parceria” entre órgãos públicos (prefeituras municipais), Organizações da Sociedade Civil e empresas privadas, no desenvolvimento da formação continuada dos professores da Educação Básica. Com base nessas leituras, condensamos as informações em três categorias teóricas: Convênio, Programa formativo Qualiescola II e Prática pedagógica no Ensino de Ciências. E, a partir dessas categorias construímos um questionário com perguntas semiestruturadas e estabelecemo-las como *categorias empíricas*. Mediante os dados obtidos, após aplicação do questionário com os professores formadores de Ciências, definimos as *unidades de análise*.

Considerando esses fundamentos, construímos a Matriz Geral das Categorias, conforme apresentado no Quadro 9, a seguir. Os elementos constitutivos do objeto de estudo foram categorizados para a materialização desse estudo piloto, dados que posteriormente servirão de suporte para a segunda fase dessa pesquisa.

Quadro 9
Matriz Geral das Categorias: estudo piloto

CONVÊNIO DE COOPERAÇÃO	PROGRAMA FORMATIVO QUALIESCOLA II/CIÊNCIAS	PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS
1. Desenvolvimento Institucional	1. Formação do Qualiescola II	1. Ações Pedagógicas
<ul style="list-style-type: none"> • Convênio entre SMER e o IQE • Políticas e inovações • Plano de formação dos formadores 	<ul style="list-style-type: none"> • Percepção dos professores de Ciências • Motivação para participar dos encontros 	<ul style="list-style-type: none"> • Aproveitamento do material nas aulas durante o processo formativo • Reaproveitamento do material nas aulas; • Reflexão ou autoavaliação sobre a prática docente
	2. Modelo Formativo	2. Participação do Professor
	<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura do programa; • Material Formativo; • Visitas pedagógicas: aspectos positivos e negativos; • Responsabilidade compartilhada 	<ul style="list-style-type: none"> • Participação na proposição, organização e na elaboração do material de estudo; • Influência do programa formativo nas escolhas didáticas, metodológicas e teóricas.
	3. Estratégias Metodológicas	3. Proposta Curricular
	<ul style="list-style-type: none"> • Processo de ensino e aprendizagem; • Elementos que facilitaram ou dificultaram o processo de ensino e aprendizagem; • Articulação entre as dimensões teóricas e práticas de formação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relevância dos conteúdos definidos para o trabalho em sala de aula; • Relevância das habilidades definidas para o ensino de Ciências
	4. Formação do Professor	
	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento pessoal, profissional e coletivo. 	

Nesse quadro, na primeira linha com letras maiúsculas temos *categorias teóricas*; as *categorias empíricas* são representadas nas colunas com algarismos arábicos e logo abaixo em cada uma dessas categorias empíricas, temos as *unidades de análises*.

A seguir, com base nos pressupostos da Metodologia Interativa, passamos a descrever a análise dos dados. Cabe ressaltar que as *categorias teóricas* darão suporte ao processo de análise, sempre subsidiada pelo capítulo da Fundamentação Teórica; as *categorias empíricas* provenientes das questões contidas no questionário nos situarão quanto à realidade do fenômeno pesquisado; e finalmente, as *unidades de análise* constituídas a partir das informações fornecidas pelos sujeitos participantes da pesquisa, as respostas do questionário. Quando necessário, durante a análise dos quadros referentes às categorias empíricas, utilizaremos alguns depoimentos dos participantes envolvidos no processo, de forma literal, com o propósito de dar consistência e credibilidade à análise.

4.1.1 Análise *a priori*: sujeitos da pesquisa

Uma vez firmado o convênio de cooperação técnico-educacional entre a Prefeitura do Recife e o IQE, com posterior implementação do Programa Qualiescola II, podemos destacar, nesse contexto, dois grupos importantes no desenvolvimento desse processo formativo. O primeiro grupo refere-se aos professores formadores recrutados pela Secretaria Municipal de Educação do Recife para multiplicar nos Encontros Pedagógicos Mensais (EPM), o modelo didático-metodológico estabelecido pelo material do IQE para o ensino de Ciências e assumir o papel de assessor dos professores em serviço (Unidade Escolar). O segundo grupo são os professores designados para ensinar Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental enquanto participantes do programa formativo.

Para o estudo exploratório, estruturamos o perfil dos formadores de professores a partir das informações extraídas do questionário aplicado com esses indivíduos. São dados de cunho individual, social e profissional. São eles: sexo, idade, estado civil, formação acadêmica (escolaridade, habilitação), situação e tempo de atuação profissional. Esses dados nos aproximam do universo dos sujeitos da pesquisa e suscitam reflexões sobre a situação da categoria. Sendo assim, nessa seção

pretendemos retratar as características peculiares dessa categoria profissional no contexto do sistema de ensino recifense.

Antes de iniciar o processo formativo no SMER, houve a necessidade de definir uma equipe de formadores para pôr em prática as ações do Programa Qualiescola II/Ciências. Tal escolha durante todo convênio permaneceu sob o julgo da Secretaria Municipal de Educação, mas o IQE instruiu os critérios de seleção. Para a seleção do grupo de formadores, o Instituto recomenda as Secretarias contratantes que considerem o seguinte ponto: os indivíduos devem fazer parte do próprio sistema de ensino, podendo ser técnicos, especialistas e professores.

Tomando como base os dados coletados, podemos identificar três critérios definidos pela Secretaria de Educação do Recife para selecionar os profissionais de ensino que assumiriam a função de formador do IQE na área disciplinar Ciências, são eles: ser professor efetivo, ser formado na área específica de Ciências (Biologia, Física, Química) e possuir uma prática pedagógica diferenciada no município (projetos). Não podemos deixar de notar a influência do Instituto na definição dos critérios de seleção.

Dessa forma, três professores de Ciências foram selecionados para participar como multiplicadores do Programa Qualiescola II/Ciências, instituído pelo IQE. Mas, no trâmite do processo um dos selecionados teve que se aposentar, havendo a necessidade de substituí-lo por um novo formador e, assim, foi feito. Segundo os dados da pesquisa, o grupo de professores formadores selecionados, com base nos critérios, pela Secretaria Municipal de Educação do Recife foi composto por três mulheres e um homem. O Quadro 10, a seguir, nos permite compreender o perfil do candidato escolhido para desempenhar a função de formador.

Quadro 10
Perfil geral dos professores formadores (PF)

FORMADORES	FORMAÇÃO ACADÊMICA		ATUAÇÃO PROFISSIONAL					
	Graduação	Pós-Graduação	Tempo de Magistério	Rede de Ensino	Função	Formador do Programa Qualiescola II/Ciências		
						Tempo de atuação	Critério de escolha	Função
PF ₁	Licenciatura em Biologia.	Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências -UFRPE.	+ de 15 anos.	<ul style="list-style-type: none"> • Rede Estadual de Pernambuco; • Rede Municipal de Ensino do Recife. 	<ul style="list-style-type: none"> • Professor do Ensino Fundamental; • Ensino Médio; • Formador. 	2 anos e 6 meses.	Convidada pela Coordenação do 3º e 4º Ciclo (Perfil diferenciado).	<ul style="list-style-type: none"> • Tutor da Formação Docente; • Acompanhamento e suporte pedagógico.
PF ₂	Licenciatura em Ciências com habilitação em Biologia.	Especialista em Fisiologia Humana e Comparada – UFPE.	+ de 15 anos.	<ul style="list-style-type: none"> • Rede Estadual de Pernambuco. • Rede Municipal de Ensino do Recife. 	<ul style="list-style-type: none"> • Professor do Ensino Fundamental; • Técnico Educacional; • Formador. 	3 anos.	Indicação.	<ul style="list-style-type: none"> • Tutor da Formação Docente; • Acompanhamento e suporte pedagógico.
PF ₃	Licenciatura em Física.	Mestre em Ensino das Ciências -UFRPE.	5 a 10 anos.	<ul style="list-style-type: none"> • Rede Municipal de Ensino do Recife. 	<ul style="list-style-type: none"> • Professor do Ensino Fundamental; • Formador. 	1 ano.	-	<ul style="list-style-type: none"> • Tutor da Formação Docente; • Acompanhamento e suporte pedagógico.
PF ₄	Licenciatura Plena em Ciências com habilitação em Biologia.	Especialista em Zoologia.	10 a 15 anos.	<ul style="list-style-type: none"> • Rede Estadual de Pernambuco; • Rede Municipal de Ensino do Recife. 	<ul style="list-style-type: none"> • Professor do Ensino Fundamental; • Ensino Médio; • Formador. 	3 anos.	Convidada pela Coordenação do 3º e 4º Ciclo (Perfil diferenciado).	<ul style="list-style-type: none"> • Tutor da Formação Docente; • Acompanhamento e suporte pedagógico.

O perfil apresentado no Quadro 10 confirma que a Secretária Municipal de Educação seguiu as instruções sugeridas pelo IQE, manteve o caráter da meritocracia. Porém, também houve a tentativa de manter a uniformidade no perfil dos formadores, pelo menos quanto à formação acadêmica, tempo de atuação, experiência profissional e possuir vínculo empregatício efetivo com o sistema de ensino do Recife, são eles: formados em Licenciatura, possuem Pós-Graduação, são professores da rede pública, atuam no magistério há mais de dez anos e compõem o quadro efetivo do SMER.

Definida a equipe, tais professores formadores foram submetidos ao programa Pró-formador (curso ministrado por um coordenador do IQE designado para o componente curricular Ciências) antes de atuar diretamente com o professorado. Como já mencionamos na Fundamentação Teórica, o programa Pró-formador, conforme o site do Instituto tem o propósito de qualificar o grupo para atuar efetivamente na formação continuada e em serviço.

Esse curso funda-se nas diretrizes estabelecidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e objetiva habilitar professores para multiplicar o Programa formativo Qualiescola. Tal preparação acontece através de um programa didático-metodológico orientado por um caderno específico chamado “Caderno de Conceito e Ação” que possui no seu cerne temas pedagógicos gerais como: planejamento e avaliação.

Vale salientar que o Instituto, no seu site, não define o Pró-formador como um curso, mas como um programa organizado em módulos com a missão de capacitar e preparar técnicos para formar educadores da rede pública. A intenção é formar assessores para dar suporte ao professorado, a assessoria entre iguais. Os professores-formadores são habilitados para executar o trabalho de gestão e administração da formação docente, assumindo a responsabilidade no terreno da assessoria pedagógica e planejamento de tarefas formativas.

No caso do trabalho formativo desenvolvido no SMER, em linhas gerais, podemos confirmar, subsidiado pelo questionário, que o papel dos professores formadores no Programa Qualiescola II/Ciências consistiu em desenvolver basicamente as atividades supracitadas, como: elaboração dos Encontros Pedagógicos Mensais (EPM) com base no Caderno de Conceitos e Ação, tutoria na

formação docente, acompanhamento e suporte pedagógico. E, para desempenhar tais funções receberam um acréscimo de carga horária e gratificação.

Em tese, perante a Secretaria Municipal de Educação do Recife tais atribuições constituem a função de técnico-pedagógico. E, seguindo esse parâmetro, em conformidade com a Lei Municipal nº 17.732/2011, o prefeito do Recife em exercício (Geraldo Julio de Mello Filho) instituiu o decreto municipal nº 27.622/2013 (ANEXO B) regulamentando a concessão de gratificação aos professores formadores enquanto atuarem no programa Qualiescola. O decreto, formalizado em 16 de dezembro de 2013, reconhece que para o desenvolvimento dessa atividade, os professores em função de técnico-pedagógico que atuam como formadores necessitam de um tempo para estudo e um incentivo financeiro para o desempenho da função.

Além dos professores formadores, outro grupo com participação direta no Programa formativo Qualiescola II merece destaque: os professores de Ciências, peça plural nesse processo de formação continuada. O papel desse grupo é transpor para os alunos em sala de aula os conteúdos e conceitos contidos no material elaborado pelo IQE (Caderno de Conceito e Ação) tomando como base as orientações didático-metodológicas contidas nesse caderno. Devido tal peculiaridade e vivência no desenvolvimento e efetivação do programa, esse grupo fez parte da análise *a posteriori*, portanto será caracterizado a seguir.

4.1.2 Análise dos Dados

Nas seções a seguir, explanaremos os resultados e discussões. Nelas discorreremos sobre aspectos do processo formativo desenvolvido no período de 2011 a 2014 pelo Instituto Qualidade no Ensino, através da implantação do Programa Qualiescola II no SMER. Trata-se de um estudo exploratório e descritivo preliminar que tem a intenção de nos situar no tempo histórico e social no qual o fenômeno pesquisado se desenrolou. Com mencionamos anteriormente, as informações que compuseram este estudo preliminar fazem parte dos relatos fornecidos pelo grupo de multiplicadores do Programa Qualiescola II/Ciências, isto é, são dados extraídos do questionário (APÊDICE 1).

Essas informações nos permitem entender, mesmo que parcialmente, as nuances de um programa formativo estruturado sob o domínio de uma Organização da Sociedade Civil, sem fins econômicos, representante direta do Terceiro Setor. De forma breve, mas criteriosa, a partir de um recorte temporal (2011 a 2014), as seções apresentam as concepções de indivíduos que estiveram diretamente envolvidos no processo de formação continuada docente, no contexto do Programa Qualiescola II/Ciências.

A participação direta desses profissionais (professores formadores) com fenômeno pesquisado nos revelou questões que ainda precisam ser esclarecidas e melhor caracterizadas. Mas, os dados por eles fornecidos, já nos fez enxergar pontos que podem contribuir significativamente para a melhoria da formação continuada do professorado de Ciências, enquanto organização do trabalho. Contudo, também nos faz refletir sobre qual tipo de formação docente é necessária para os novos tempos, uma vez que esta pode acentuar ou minimizar a complexidade e as ambiguidades, assim como, também pode repercutir positivamente ou negativamente no desenvolvimento pessoal, profissional do professorado e no desenvolvimento institucional.

Portanto, a análise se materializa a partir das percepções de indivíduos que vivenciaram na prática a formação docente sob a perspectiva do formador e que experimentaram uma espécie de esquizofrenia, que segundo Imbernón (2009) é comum na prática formativa que adota a formação entre iguais, pois sendo professores, mesmo que formadores, acabam tendo que ignorar a existência da complexidade das situações problemáticas do professorado em detrimento do pensamento simplificador. Mas, mesmo diante do conflito conseguiu dar vida ao Programa Qualiescola II. Esses sujeitos através de seu relato nos revelaram, mesmo que parcialmente, pontos interessantes do Programa Qualiescola II os quais serviram para direcionar a pesquisa e para a constituição da análise *a posteriori*.

Então, vamos aos resultados e discussão a partir das seguintes categorias teóricas: Convênio de cooperação, Programa Formativo Qualiescola II/Ciências e Prática Pedagógica no Ensino de Ciências.

4.1.2.1 Convênio de Cooperação

Na condensação dos dados, a categoria teórica Convênio de cooperação nos permitiu criar uma categoria empírica que expressa o objetivo prioritário da formação permanente do professorado, o seu desenvolvimento institucional. Esse eixo de atuação da formação docente consiste na inovação da instituição educativa mediante o trabalho conjunto em prol de um melhor ensino e uma maior colaboração nos processos de gestão.

Essa categoria empírica (Quadro 11) nos permite debater o convênio entre sistemas públicos de educação e o Terceiro Setor como uma das políticas propostas pela Teoria da Terceira Via, já que o Instituto Qualidade no Ensino é uma instituição do Terceiro Setor e faz convênios de cooperação com a educação pública. Dentro dessa perspectiva definimos as unidades de análise.

Quadro 11
Categoria Empírica: desenvolvimento institucional

CATEGORIA 1	Unidades de Análise
Desenvolvimento Institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Convênio entre a SMER e o IQE; • Políticas e inovações; • Plano de formação dos formadores.

Por se tratar de um convênio de cooperação técnico-educacional firmado entre a Prefeitura do Recife, as empresas privadas e o Instituto Qualidade no Ensino não foram regulamentados pela Lei Federal nº 11.079/2004, nem pelas normais gerais contidas no Programa Municipal de PPP sob a lei nº 17.856/2013.

Mas, esses tipos de acordos, os convênios refletem a política da Terceira Via entendida como atual socialdemocracia. Uma estratégia política sustentada nos pilares da democracia que retira o Estado da execução direta das atividades de interesse público, tornando-o subsidiário e regulador, propondo a descentralização do poder e incentivando a participação da sociedade na garantia dos direitos básicos dos cidadãos.

A implementação do Programa Qualiescola II é um exemplo claro do projeto político-ideológico da Teoria de Terceira Via. Nesse caso, sob o pretexto de cumprir o

que preconiza a LDBN nº 9.394/1996, ofertar a formação continuada dos professores da Educação Básica via Organização da Sociedade Civil. Sendo assim, no caso em estudo, a organização torna-se responsável pela prestação do serviço, e a prefeitura recifense assume o papel de subsidiário ou regulador do serviço prestado (Estado gerencial/regulador/financiador). Ações que aconteciam sob o investimento social privado e o investimento do setor público.

A prática do convênio de cooperação como a estabelecida na cidade do Recife segue uma tendência que vem crescendo gradativamente ao longo dos anos no Brasil ao mesmo tempo em que a formação docente se torna a principal área de atuação das Organizações da Sociedade Civil. A crescente adesão surge como uma possibilidade de financiamento da educação e de melhoria da qualidade do ensino. Em contrapartida, estudiosos na área de formação docente apontam essa prática como um grande problema, pois quando se contrata uma organização especializada na formação do professorado supõe que o sistema de ensino está submetendo e envolvendo todas as escolas a uma proposta elaborada por segmentos que não conhecem a realidade educacional do contratante, ou conhecem parcialmente.

Considerando o SMER a situação não é diferente, o principal material formativo, o Caderno de Conceito e Ação, elaborado pelo IQE, mesmo, sendo alicerçado nos PCN, um documento reconhecido nacionalmente, não deixa de receber a influência da realidade educacional de São Paulo. O relato a seguir refere-se a esse aspecto:

A proposta do Programa Qualiescola II não atendeu às necessidades da Rede de Ensino do Município do Recife, pois não houve preocupação por parte do programa de conhecer a realidade da rede, bem como o trabalho dos professores; foi totalmente desconsiderado a proposta pedagógica da rede [...] (PF₁)

[...] seguia uma proposta pedagógica diferente da nossa rede e próxima da realidade de São Paulo. Não respeitava a prática e dinâmica do professor do Recife. (PF₁).

Isso significa: o Caderno de Conceito e Ação que orienta todo processo formativo influencia o pensar, o agir e a razão. Portanto, estando o processo formativo ancorado num único referencial, que seria o Caderno, e considerando uma única concepção educativa, que seria a dos PCN, então, estamos diante do modelamento

do comportamento dos professores e dos alunos a partir de um único referencial. Quanto aspecto os sujeitos da pesquisa relatam:

[...] os professores recebiam o material pronto para discutirem e aplicarem em sala de aula (PF₁).

[...] esse material constitui a proposta pedagógica da empresa e foi repassado para os professores como metodologia modelo a ser seguido (PF₂).

As expressões: material pronto para ser aplicado, o material foi repassado aos professores, modelo a ser seguido evidenciam a tentativa de castrar a liberdade de criar e construir, destituindo a liberdade que leva o educador a aventurar-se, construir e desconstruir. Essa forma de pensar e conduzir a formação ignora a construção reflexiva do conhecimento e da prática pedagógica, dinâmicas de suma importância para ressignificação e aprimoramento do trabalho docente.

Ensinar a fazer e o que fazer são instrumentos de “domesticação” que acabam gerando o autismo pedagógico. Isto é, limita a participação do professor na elaboração e organização do seu trabalho, nega-se o princípio dialógico, o princípio recursivo e o princípio de autonomia. Ao negar esses princípios básicos, essenciais ao trabalho docente, estaria comprometendo também as possíveis inovações institucionais. O que observamos é o estabelecimento de uma pedagogia que tem que ser forjada *com* ele e não *para* ele, com a finalidade de destituir o protagonismo ativo do professorado.

A formação precisa intervir a partir das demandas dos professores ou das necessidades das instituições de ensino com o objetivo de ajudar a resolver a complexidade das situações problemáticas do professorado. Mas, a lei não obriga as OSC a elaborar um programa específico para cada local, apenas autoriza a sua atuação nos municípios ou estados brasileiros com um tempo máximo de três anos, ou seja, permite o convênio de prestação de serviço concedendo a administração do serviço público.

O Qualiescola segue essa lógica, é um programa e vem pré-estabelecido, por isso, pressupõe um sistema fechado. Então, todo processo formativo naturalmente segue um plano de ação pautado em diretrizes, ações, metas, conteúdos, todos definidos previamente, sem que haja a necessidade de modificações advindas de

inferências externas. As ações não significam estratégias, são pré-determinadas e programadas, e, para conseguir as circunstâncias favoráveis que permitam sua efetivação estabelece mecanismos de controle e autorregulação.

No Qualiescola II, esses mecanismos são: avaliações internas (avaliações de aprendizagem de seis em seis meses), acompanhamento do trabalho do professor (assessoria pedagógica), reuniões com os gestores e coordenadores, além do acompanhamento dos resultados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e SAEPE (Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco).

Esse mecanismo de controle das ações posto pelo IQE é confirmado pelos sujeitos participantes da pesquisa. O relato fala sobre um caminho a ser seguido pelo professor formador, com propósitos e imbuído de metas a serem cumpridas:

Primeiro fomos formados pela coordenadora de Ciências [...], após algumas formações elaborávamos os encontros pedagógicos mensais (EPM) e realizávamos as formações. Também fazíamos visitas pedagógicas nas escolas para fazermos a ligação entre as formações coletivas e o trabalho em sala de aula. (PF₄)

Formações mensais, visitas para orientações relativas a metodologias ou aplicação das mesmas, caderno com orientações e exemplo de atividades ou sequência de atividades com várias sugestões que poderiam ser utilizadas na prática [...] (PF₄).

O relato acima, também evidência, em linhas gerais, o papel dos professores formadores no Programa Qualiescola II: elaborar os Encontros Pedagógicos Mensais (EPM), tutorear a formação docente, acompanhar e dar suporte pedagógico. Sobre esse trabalho age os mecanismos de controle ou de autorregulação. Cabe ressaltar que para exercer a função de técnico-pedagógico do IQE, a Prefeitura do Recife, no papel de subsidiária e reguladora, concedeu uma gratificação através do decreto municipal nº 27.622/2013 nos termos da Lei Municipal nº 17.732/2011. Um incentivo financeiro, que a nosso ver, tem a finalidade de manter as circunstâncias favoráveis do Programa Qualiescola II.

Os mecanismos de autorregulação e o incentivo financeiro é de fato a tentativa de manter uma linha de trabalho com base na pedagogia da hegemonia. Não fica evidenciado que o IQE ou a Prefeitura do Recife-PE praticou a política de recompensa não, mas, talvez, essa política tenha as seguintes finalidades: correção dos desvios,

manter o grupo de formadores focados no trabalho e dar um novo gás ao trabalho. Entretanto, tal postura pode não trazer a melhoria da profissão ou da formação, pode camuflar o desejo de colocar professores contra professores.

Porém, ao engessar o processo formativo perdesse a oportunidade de gerar a inovação das práticas educativas e das instituições, pois as inovações disruptivas só acontecem quando os professores são estimulados a assumir a responsabilidade de se tornarem os produtores da “sua” profissão (autoformação), e não serem motivados ao saber-fazer, ou seja, aplicar de técnicas pedagógicas.

Isto é, as inovações educativas disruptivas brotam quando os processos formativos são diversificados e permitem o diálogo autêntico, a reflexão da ação, a criticidade e a criatividade. Quando possibilita novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico, quando a formação permite ao professorado a interação com seus pares, o diálogo com os (as) professores (as) da sua área de conhecimento e de outras áreas no sentido de fazer relações entre os conhecimentos dos vários componentes curriculares, promovendo uma aprendizagem significativa de forma interdisciplinar.

Mas, não estamos afirmando que o modelo formativo em estudo não pode originar experiências de inovação, o que queremos dizer é que dificilmente produzirá inovação disruptiva. Pois, quando se restringe a formação do professorado aos aspectos práticos das metodologias, neutralizando a subjetividade do professor e o tornando mais objetivo, está lamentavelmente, produzindo inovações quantitativas e vertiginosas que dificilmente promoverá uma inovação da instituição e da prática coletiva dos profissionais.

Concordamos que os programas formativos precisam de uma maior flexibilização do seu sistema de controle interno, mas, não estamos nos referindo a algo solto, sem planejamento, todo sistema, naturalmente, precisa de um relativo fechamento. Torna-se essencial uma abertura relativa, caso contrário, o que veremos são professores oprimidos assumindo uma postura chamada por Freire de “aderência” ao opressor (professor hospedeiro), quando passivamente faz o que se determina e esquecem sua identidade docente, porém, são oprimidos conscientes da sua opressão. Contudo, se encontram prejudicados pela “imersão” em que se acham na

realidade opressora. Essa realidade tem gerado o empobrecimento do trabalho pedagógico, o individualismo e o personalismo do trabalho docente.

4.1.2.2 Programa Formativo Qualiescola II para o Ensino de Ciências

Nessa seção, analisamos a categoria teórica *Programa Formativo Qualiescola II*, inicialmente considerando a categoria empírica: Formação do Qualiescola II (Quadro 12), sendo as demais categorias empíricas (Modelo Formativo, Estratégias Metodológicas, Desenvolvimento do Professor) explanadas posteriormente ao longo do texto.

Quadro 12
Categoria Empírica: formação do Qualiescola II

CATEGORIA 1	Unidades de Análise
Formação do Qualiescola II	<ul style="list-style-type: none"> • Percepção dos professores de Ciências; • Motivação para participar dos encontros.

No esforço de cooptação do professorado do SMER para efetivação do Programa Qualiescola II, o processo formativo implementado pelo Instituto sofreu algumas resistências, conflitos, resistências. Os relatos a seguir afirmam que inicialmente houve hesitação por parte do professorado de Ciências, o que podemos constatar que de imediato a proposta foi rejeitada:

Como toda metodologia inovadora era sempre uma rejeição, mas com o tempo foram percebendo e tentando pôr em prática alguma ideia do programa (PF₂).

Acredito numa certa resistência, mas aos poucos havia uma sensibilização quanto à prática adotada (PF₃).

Esses depoimentos nos remetem à resistência colaboradora, pois o professorado se opõe ao processo no primeiro momento, mas, ao longo desse, participam e o faz funcionar. Claro que talvez a resistência pudesse ter sido desastrosa, no entanto, apenas gerou uma inevitável desordem. Em nosso entendimento, uma desordem necessária para complexidade organizacional, pois permitiu ao professorado ganhar um pouco de autonomia pessoal e de liberdade, aspectos essenciais ao trabalho docente. Como os relatos indicam, após esse período

de “caos” veio a “aceitação”, e a ordem padronizada, necessária a um programa, foi estabelecida.

Isso porque o trabalho de cooptação do professorado de Ciências para o estabelecimento da ordem consistiu na relação de tolerância e concessões entre os envolvidos no processo formativo (formadores, professores, gestores, coordenadores pedagógicos e Instituto), de outro modo, o Programa Qualiescola não poderia ter funcionado. Essa estratégia de cooptação permitiu ao professorado certa liberdade, como sinaliza as narrações abaixo:

Total autonomia, recebiam orientações e sugestões de atividades que poderiam ser adequadas as suas realidades nas aulas, mas para o programa não houve uma ação direta (PF₃).

O programa tinha o objetivo de fornecer ao professor informações quanto à importância da escolha dos aportes teórico-metodológicos, mas não restringia a sua autonomia para a escolha das mesmas (PF₄).

Não resta dúvida de que houve a possibilidade de mudar as orientações de acordo com a realidade do professorado, mas, por trás dessa concessão indireta o que observamos é uma liberdade consentida e assistida. Pois, um plano de atividades precisava ser seguido rigorosamente, portanto, certa liberdade realmente foi consentida, mas seria assistida pelos formadores com o propósito de manter o processo controlado, evitando que o Programa se detivesse ou fracassasse. Como os relatos evidenciam, a permissão parcial garantiu as circunstâncias favoráveis, permitindo o funcionamento do Qualiescola II.

Fica claro nas narrações a tentativa de passar a ideia de que o professor teve total liberdade para ajustar e melhorar as atividades sugeridas, no entanto, notamos que não existe uma ação direta que promovesse a liberdade pedagógica, por trás da concessão existe um interesse centralizado que não são os interesses dos professores. A intenção é rever a desordem natural em prol da ordem, a todo custo, pois nesse quadro de complexidade (formação) desordem e ordem são aceitáveis, não se sobrepõem, pois são antagonicamente complementares.

No contexto do Programa Qualiescola II/Ciências, o estabelecimento da ordem era primordial, as ações programadas não deveriam possibilitar a flexibilização, pois

isso poderia desestabilizar o processo. Num programa a desordem é esperada, porém, inaceitável, precisa ser evitada e corrigida, e foi o que aconteceu buscar a ordem através do consentimento da liberdade assistida.

A necessidade da conquista acompanha a ação antidialógica em todos os seus momentos. Quanto à conquista dos professores de Ciências no SMER aconteceu sob resistência, mas houve a estatização da problemática, é o que demonstra o relato a seguir:

Houve uma resistência perceptível ao programa por ser externo à rede. Alguns professores conseguiram superar as dificuldades (PF₃).

Esse relato não permite saber se de fato os professores foram conquistados, no entanto, a ação conquistadora conseguiu adeptos, e isso é um bom sinal para sua efetivação. Compreendemos a ação conquistadora do IQE da seguinte forma: se não podia conquistá-los em termos totais, então, era preciso abrir concessões, militá-los para a execução do trabalho. Assim, propõem à “admiração” de um mundo falso, pura especulação das massas, que os alienando mais ainda, os mantendo passivos em face dele.

Notamos na ação conquistadora do IQE a burocracia ambivalente promovida pela dicotomia entre passar de uma visão unidimensional (racional) para a multidimensional (flexível). Uma vez que no âmago do Instituto o princípio restringe-se a aplicar regras impessoais válidas para todos e assegurar a coesão e a funcionalidade de sua organização. Contudo, conhecem a complexidade que permeia a organização do trabalho docente e ignora em prol dos seus objetivos e metas, conquistando a palavra, a expressividade, a cultura do professorado.

O estabelecimento da situação opressora (o antidiálogo) não garante fugir da ambiguidade paradoxal entre ser rígido e permitir a flexibilidade, a adaptabilidade. Enquanto passivos, os professores não oferecem resistência, contudo, são ativos e capazes de oferecer resistência a fim de garantir a aprendizagem dos estudantes, nessa circunstância, a ordem pode não impregnar as situações, mas resulta de uma negociação/imposição das atividades. Nesse caso, o discurso da persuasão é colocado em prática para convencer o professor a fazer o que preconiza o programa e levá-lo a acreditar na proposta. Não podemos negar que a alienação e a

manipulação comprometem a verdadeira socialização do conhecimento, que só pode ser feita pela comunicação, pela dialogicidade entre os pares.

Outro ponto a considerar trata-se do esforço dos professores para pôr em prática as orientações pedagógicas, esse aspecto nos passa a impressão de que o professorado aceitou o Programa. Na realidade, após reticências e resistências, essa movimentação nos leva a acreditar que os professores foram de fato cooptados, conquistados, portanto, estavam motivados a participar e se permitiram experimentar a proposto. Contudo, a aparente flexibilização (permissão) passa a falsa ideia de que o professor poderia ser o produtor da sua profissão e que a formação continuada em serviço desenvolvida pelo Instituto poderia funcionar para o crescimento profissional e aprimoramento da forma de ensinar.

O que parece, segundo os relatos supracitados, é a pretensão de imprimir no professor e na sua formação a cultura da dependência e subsídio, o desejo do Instituto em manter a ordem como determina um programa. As falas denunciam que a flexibilização não era um desejo legítimo, mas transformar a prática docente atualizando seus conhecimentos científicos e didáticos, sem a necessidade da ação dialógica crítica e reflexiva. Concluimos, então, que os planos do IQE foram desestabilizados temporariamente quando a formação fez aflorar nos professores o desejo de não querer ser objetos da formação, quando esses profissionais sentiram a vontade de começa a assumir a condição de sujeitos da formação e intersujeitos com os pares.

Uma vez estabelecida a aparente ordem, o Instituto através das orientações do tutor do formador e dos formadores de professores continuou pondo em funcionamento as ações do Programa Qualiescola II, que no caso do SMER se restringiu apenas à formação docente, assessoria pedagógica e avaliações de aprendizagem. Para compreender essas ações, analisamos a categoria empírica: modelo formativo (Quadro 13). Nossa intenção foi entender a concepção de formação continuada adotada pelo IQE para o desenvolvimento do Programa. Ou seja, estamos analisando qual modalidade de formação é seguida, principalmente, no que diz respeito ao modo como as práticas e conteúdos se aplicam no processo de formação.

Quadro 13
Categoria Empírica: modelo formativo

CATEGORIA 2	Unidades de Análise
Modelo Formativo	<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura do programa; • Material Formativo; • Visitas pedagógicas: aspectos positivos e negativos; • Responsabilidade compartilhada.

Com base nos dados coletados podemos afirmar que o Programa Qualiescola II/Ciências possui um sistema de formação padrão baseado num modelo de treinamento. As atividades formativas acontecem por meio de um planejamento fechado, próprio do IQE, e, é a partir desse planejamento que os formadores exercem o papel de formador de professores e o papel de assessores pedagógicos.

Na modalidade formativa seguida pelo IQE para estruturar o Qualiescola II, os professores e as professoras adquiriram conhecimentos e habilidades por meio da instrução individual (assessoria pedagógica) e grupal (formação continuada em serviço), sendo as avaliações de aprendizagem o instrumento de autorregulação do processo (avaliações censitárias). Esse treinamento exige dos professores de Ciências uma participação mínima, assim como, se exige um menor grau de autonomia do participante. É o que narra o sujeito pesquisado:

O professor não fazia inferência quanto às atividades a serem realizadas pelo programa (PF₁).

O programa apresentava as habilidades que deveriam ser trabalhadas, distribuídas em unidades [...] (PF₁).

Sabemos que esse tipo de formação docente abandona o aprender de forma colaborativa, dialógica e reflexiva, pois a ênfase está em transformar a formação teórica do professor na dependência dos problemas práticos do seu cotidiano. Com isso, elimina-se a formação teórica e política do profissional, valorizando a formação com ênfase no “operacional”, nos “resultados”. Essa concepção não foge da realidade experimentada pelos professores de Ciências do SMER, no período de 2011 a 2014, a didática apresentada pelo Qualiescola II se restringe ao estudo de métodos

específicos para ensinar determinados conteúdos, e a formação do professor é aligeirada do ponto de vista teórico, cedendo lugar à formação de um prático.

Para dar objetividade ao Programa, é utilizado o caderno de Conceito e Ação, um material próprio que contém um conjunto de ações didático-pedagógicas organizadas com fim de guiar o trabalho docente. Segundo o depoimento dos sujeitos da pesquisa, o grande defeito do caderno é ser descontextualizado da realidade local (proposta curricular). Quanto a essa questão os sujeitos dizem:

Não participei. Os consultores já haviam escrito o material para outros municípios [...] (PF₃).

Não participou. O material foi elaborado anteriormente a implementação do programa em Recife (PF₄).

Os relatos confirmam a não participação dos formadores e professores do SMER na elaboração do material de formação, o caderno de Conceito e Ação. A participação na elaboração e organização do material era privilégio dos consultores contratados pelo Instituto, estes definiam conteúdos, métodos, atividades e avaliações. Como já mencionamos anteriormente era exigida uma participação mínima dos formadores e dos professores: meros aplicadores das atividades definidas por outros.

Outra questão é suscitada pelos relatos: o Caderno de Conceito e Ação, chamado pelos sujeitos da pesquisa de material, além de assumir o papel de padronizar e atualizar os conhecimentos científicos e didáticos foi organizado sob outra realidade educacional. De fato, o Programa Qualiescola é uma expansão do programa Qualidade na Escola (PQE), criado e testado na região Metropolitana de São Paulo. Essa expansão foi uma estratégia para que as atividades educacionais do IQE ganhassem visibilidade, notoriedade, podendo abranger outras regiões brasileiras e permitissem sua certificação como Organização da Sociedade Civil.

Quanto ao material complementar, se existisse a necessidade, deveria ser elaborado com base nas propostas contidas no Caderno de Conceito e Ação, ou seja, a partir da ideia de outros. Mas, também, nesse contexto, não cabia a participação do professorado de Ciências do SMER. Ações colaborativas, dialógicas e reflexivas não eram recomendadas. Os relatos a seguir deixam clara a intenção do IQE:

O trabalho dos formadores com os professores parte dessas propostas. Respeita as dimensões acima (trabalho colaborativo, dialógico e democrático). Porém apesar da proposta do programa está fundamentado em orientações para área, algumas práticas se tornam autoritárias no seu cumprimento (PF₁).

O espaço de formação permitia essa colaboração, mas não era o objetivo do IQE (PF₂).

Ou seja, com base na Fundamentação teórica, o processo de formação praticado pelo IQE através do Programa Qualiescola II/Ciências se produz descontextualizado, sem considerar a realidade de cada professor ou do grupo. Mesmo tendo um caráter grupal, ela se dirige ao indivíduo, que pode aprender questões concretas normalmente distantes das suas preocupações praticas. Isso nos faz concluir que o protagonismo do professor era desnecessário, estes não eram vistos como intelectuais críticos, como profissionais reflexivos e pesquisadores, nem mesmo como produtores do conhecimento.

A nosso ver, ações pedagógicas conduzidas de forma personalizadas, isoladas, individualizadas não costumam causar grandes impactos na prática da sala de aula nem muito menos inovações disruptivas nas instituições escolares. Pois, o trabalho do professor é centrado nas interações humanas e seu desenvolvimento, portanto, requer colaboração, dialogicidade, responsabilidade compartilhada. Entretanto, para nossa concepção, a estratégia de formação adotada pelo IQE pode resolver o problema de forma imediata, dando ao Instituto certa segurança, mesmo que por um tempo, mas jamais produzirá inovações disruptivas.

Vemos com isso, a substituição da responsabilidade participativa e compartilhada pela responsabilidade verticalizada sob a justificativa de promover a qualidade escolar, medida pela avaliação censitária. Nesse contexto, cabia ao professor obedecer a regras, sem compreendê-la ou interiorizá-las, assumindo comportamento e atitudes esperadas. Para isso, seu trabalho foi monitorado (acompanhamento pedagógico, avaliações do aluno), no sentido de habilitá-los para execução do trabalho.

De fato, no Qualiescola II/Ciências, o papel do assessor de formação era apenas verificar se o trabalho estava sendo desenvolvido na escola, sem a necessidade de gerar uma reflexão crítica, ou seja, o trabalho do formador/assessor

de professores se deteve apenas a mecanismos controladores e automatismo. Mas, cientes das limitações e identificando-se com os professores, com o desejo de tornar o programa Qualiescola II mais acessível e de aproximá-lo com a realidade do SMER, os formadores dos relatos revelam a necessidade de mudar a sequência de atividades:

[...] dificilmente o professor usava a sequência proposta pelo Programa do jeito que era previsto. Eram necessárias as adaptações, principalmente considerando as concepções dos estudantes e a realidade de vida dos mesmos (PF₁).

Quanto à reformulação das sequências sugeridas no caderno conceito e ação era algo sempre enfatizado, pois deveria acontecer para que houvesse êxito na aplicação (PF₄).

Tais relatos revelam certa “angústia existencial” por parte dos professores formadores, uma espécie de “esquizofrenia”, pois esses formadores precisavam aplicar rigorosamente o treinamento estabelecido pelo Programa, e muitas vezes, não acreditavam na sua eficiência. Tal angústia surge nos professores formadores em função de ter que assumir um posicionamento favorável ao Programa Qualiescola, traíndo seus princípios e certezas.

Porém, como profissionais compromissados mantêm a responsabilidade que assumiram com o Programa, conseqüentemente, ocasionando a perda parcial do contato com a realidade do professorado subjugado pela volta da racionalidade técnica. Ciente dessa esquizofrenia, dessa angústia existencial muitas agências formadoras preferem eliminar a assessoria entre iguais.

Diante do que foi exposto, passemos a apresentar a categoria empírica “Estratégias Metodológicas” especificada no Quadro 14 abaixo. Nesse caso, analisamos o modo como as práticas e os conteúdos foram aplicados e compartilhados no processo de formação.

Quadro 14
Categoria Empírica: estratégias metodológicas

CATEGORIA 3	Unidades de Análise
Estratégias Metodológicas	<ul style="list-style-type: none"> • Processo de ensino e aprendizagem; • Elementos que facilitaram ou dificultaram o processo de ensino e aprendizagem; • Articulação entre as dimensões teóricas e práticas de formação.

Como relatamos anteriormente, a lógica de um programa é a seguinte: pré-definir metas, objetivos, traçar um plano de ações para organizar, padronizar, automatizar e controlar o trabalho. As metas, os objetivos e o plano devem ser cumpridos pelos participantes do programa e colocados em prática. Isto é, as “estratégias” formativas são constituídas para desenvolver nos indivíduos habilidades e competências para que exerçam determinada função. No contexto da formação do professor, essa visão pode reduzir seu trabalho em fazer e como fazer, uma vez que serão treinados para atuar. No caso do Qualiescola II, por exemplo, o relato, a seguir, deixa claro essa intenção:

Situações experimentais com materiais de fácil acesso, baixo custo (PF₃).

Isso significa reduzir a formação docente ao estudo de técnicas materiais. Significa reprodução e disseminação do pensamento simplificador. Ensinar é fácil, uma aula se desenrola com pouco recurso. As estratégias metodológicas definidas para a formação se resumem em ensinar a fazer e como fazer, transformando o professor num prático.

Sendo assim, ensinar passa a ser reduzido a resolver problemas concretos, do cotidiano, e a formação do educador não deve se deter apenas a esse aspecto, a uma parte do ensino. Estratégias assim não têm a finalidade de melhorar a prática docente, pois não exige uma grande preparação profissional, basta que os professores sejam treinados para seguir as sequências de atividades, para isso, valorização da racionalidade técnica.

Em se tratando do Qualiescola II/Ciências, para melhor amarração entre as teorias, conteúdos, métodos, objetivos e avaliação, a organização do trabalho do professor se movimenta a partir das expectativas de aprendizagem

(habilidades/competências) definidas por ano. Tal diretriz evidencia claramente um processo formativo pautado no controle gerencial verticalizado, as determinações vêm de cima para baixo (Instituto/Professores), logo, a responsabilidade verticalizada. Desse modo, as estratégias metodológicas partem de uma cadeia de ações pontuais que devem ser cumpridas dentro de um cronograma (três anos). Essa diretriz demonstra uma política imediatista e provisória, que visa organizar minimamente o trabalho do professorado para resolver problemas pontuais, simples via formação.

A avaliação diagnóstica (avaliação de aprendizagem) dos estudantes adotada pelo Programa Qualiescola II também nos remete à responsabilização verticalizada, pois se configura apenas como um instrumento de aferição externa, isto é, de fora do âmbito escolar, elaborada sem a participação dos professores, organizada sem interferência direta no processo avaliatório interno (sala de aula). O relato a seguir confirma o aspecto apresentado:

Em relação à avaliação do programa não havia nenhuma participação dos professores ou dos formadores na sua elaboração (PF₄).

Ao analisarmos os documentos produzidos para as formações de Ciências, constatamos que o processo avaliativo é vital para o programa, pois, segundo o IQE lhe fornece elementos que caracterizam a aprendizagem dos estudantes do ponto de vista pedagógico, o delineamento de cada classe, a visão geral de classes do mesmo ano, tendo como base e matriz de referência o PCN. Para o IQE, a avaliação de aprendizagem, a partir da aferição das habilidades, possibilita a redefinição e tomada de decisões com relação à organização do trabalho do professor, revela a eficácia do Programa tendo em vista a seus objetivos.

Na perspectiva do Instituto, as avaliações de aprendizagem é um importantíssimo instrumento de autorregulação, uma forma de aferir a eficiência do Programa. Em função disso, o que realmente acontece é a configuração da responsabilização verticalizada com a finalidade de estabelecer metas inatingíveis nas condições existentes, organizando minimamente o trabalho do professor. Como bem descreve o relato abaixo:

As estratégias eram desenvolvidas pelos professores a partir de sua condição epistemológica e metodológica para sua prática em sala de

aula. Para o programa de formação era identificado através das avaliações e acompanhamento, o direcionamento que deveria ser dado pelo programa de formação (PF₃).

No entanto, ao excluir o professor da elaboração perde-se o verdadeiro propósito da avaliação, ou seja, estará limitando a interação e a reflexão que o processo necessita. Em suma, as informações obtidas através das avaliações não se projetam positivamente sobre o plano de ação (estratégias) da docência e seu desenvolvimento prático, questões que podem ajudar a melhorar a qualidade do programa.

Em síntese, as estratégias metodológicas propostas pelo IQE, através do Qualiescola II/Ciências, fundam-se basicamente no planejamento passo a passo, elas são monitoradas por avaliações periódicas e pelo o acompanhamento individualizado em serviço (assessoria pedagógica). Trata-se de criar estruturas lógicas (racionalidade) para prender a realidade num sistema coerente (racionalização), mesmo reconhecendo a existência de uma natureza complexa inerente ao trabalho do professor. Contudo, a objetivação do processo de formação docente, tomando como slogan melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem, reduz o trabalho aos seus componentes funcionais.

Com relação às dimensões teóricas e práticas, ao analisarmos os documentos oficiais postados no portal do IQE (2016) constatamos que o Programa Qualiescola II fundamenta suas estratégias formativas nos quatro pilares da educação da UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura), ou seja, no paradigma educacional para o século XXI, tendo como base as seguintes aprendizagens fundamentais: *aprender a conhecer (aprender a aprender), aprender a fazer, aprender a viver em comum, aprender a ser* (WERTHEIN, J.; CUNHA, 2000).

Mas, como já mencionamos, a ênfase do seu trabalho formativo está alicçado no saber-fazer e como-fazer, afinal o ensino e aprendizagem no âmbito do Qualiescola é subsidiado por competências e habilidades, ou seja, na capacidade de agir para solucionar uma série de situações, no saber fazer alguma coisa. Tal característica é confirmada com base no documento oficial do Instituto, o processo de construção do conhecimento passa, necessariamente pelo “saber fazer”.

As ações formativas definidas para o Programa se movimentam no sentido de desenvolver nos professores e nos estudantes competência/habilidade que envolvem a aplicação de conhecimento em situação do cotidiano, na resolução de problemas simples. Portanto, não era a recomendação da proposta formativa do IQE consentir inferências ou o dialógico, pois tais atitudes em um programa, pode pôr em risco sua eficácia, portanto, dava-se condições para que funcionasse em circunstâncias externas favoráveis.

Percebemos a preocupação constante do IQE em possibilitar condições favoráveis para que as ações fossem executadas, logo, se supõe que havia o interesse em cumprir com seu principal objetivo: melhorar a qualidade da educação no SMER, como se propôs no convênio de cooperação técnico-educacional. Diante disso, entendemos que para alcançar tal objetivo se faz necessário que a formação continuada ajude a superar a complexidade e as ambiguidades intrínsecas à profissão docente, possibilitando o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional.

Já relatamos em várias partes do texto que a formação instituída pelo IQE tem um caráter grupal, mas se dirige ao indivíduo; nesse âmbito, ela é submetida a uma espécie de atualização do conhecimento didático e do conhecimento do conteúdo, que de certa forma ignora a realidade de cada professor e do grupo no geral. Por essa razão, esse tipo de formação não costuma potencializar o desenvolvimento pessoal, profissional do professorado, muito menos promover o desenvolvimento substancial das instituições escolares.

Sendo assim, ao analisar a categoria empírica Desenvolvimento do Professor (Quadro 15), consideramos a possibilidade de o Programa Qualiescola ter favorecido o desenvolvimento pessoal, profissional e coletivo dos professores de Ciências.

Quadro 15
Categoria Empírica: desenvolvimento do professor

CATEGORIA 4	Unidades de Análise
Formação do Professor	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento pessoal, profissional e coletivo.

Por serem seres sociais, os professores sofrem inúmeras influências de diferentes grupos de dentro e fora da escola (gestores, os produtores de saber e os

práticos), que podem intervir direta ou indiretamente na construção da sua identidade e, por conseguinte, no seu desenvolvimento profissional, pessoal e coletivo.

A formação tem sido elemento essencial nessa constituição ajudando a mudar a identidade do professor e a desenvolver sua vida profissional de forma individual e coletiva. Claro que a formação desse professor não é a única que pode ajudar a promover transformações substanciais, no entanto, o professor precisa tomar consciência de que as mudanças só acontecerão se passarem da condição de objetos para sujeitos de sua formação, compartilhando seus significados.

Levando em consideração tal ponto de vista podemos afirmar que um conjunto de fatores e, também, a formação serão determinantes na definição da postura, atitude e comportamento docente, ou seja, de certa forma as deliberações providas dessas situações determinarão o seu profissionalismo. O contexto (cenário profissional), a interação entre sujeitos, a reflexão da prática docente no coletivo, a autoavaliação, as relações trabalhistas, o salário, a carreira docente, as políticas públicas educacionais, dentre outros aspectos, contribuirão para modificar o perfil e a atuação profissional do professor ao longo de sua carreira.

Contudo, não podemos negar a volatilidade da identidade docente, pois não é sólida (fixo), nem permanente, é dinâmica, vai mudando e melhorando conforme sua trajetória ou desenvolvimento pessoal e profissional. O que queremos dizer é: a formação que permite uma visão crítica do ensino, o Programa Qualiescola, os fatores sociais e políticos relacionados à profissão docente, repercutem, obviamente, não apenas no desenvolvimento profissional, mas no desenvolvimento pessoal e identitário, possibilitando ou impedindo os professores de avançarem na sua vida profissional.

Os relatos dos formadores confirmam, nas entrelinhas, a despreocupação do Instituto em promover o desenvolvimento pessoal, profissional e coletivo dos professores da SMER, mas admitem que o envolvimento do professor seja de suma importância para essa constituição:

[...]. Não considero que a proposta do programa proporcionava tal pretensão. [...] (PF₁).

O grupo de professores de Ciências avança quando é capaz de analisar que a proposta apresentada não apresenta elementos necessários a construção do saber (PF₁).

Reconhecem que os professores são peças fundamentais na reorganização educacional e, sem o seu envolvimento qualquer reformulação está condenada ao insucesso. Mas, não podemos negar que o desenvolvimento profissional do professor possa ser concebido através de qualquer intenção sistemática de melhorar a prática, crenças e conhecimentos profissionais. E essa, a nosso ver, deve ter sido a intenção da Secretária Municipal de Educação do Recife quando contratou e implementou o Programa Qualiescola II. Contudo, esse desenvolvimento também depende do desejo do próprio professor de melhorar profissionalmente.

A crítica está em como é realizado o planejamento da formação continuada docente. Um plano formativo que concentra suas atividades na busca pela correção das deficiências do professor através na minimização dos efeitos de sua intervenção que concentra seu trabalho na “fabricação” da identidade docente em prol do estabelecimento de uma cultura tecnicista, diverge consideravelmente das reais necessidades estabelecidas para a educação para os novos tempos.

A reorganização do sistema educativo requer que o processo formativo para professores ofereça contextos que favoreçam o seu desenvolvimento profissional, a expansão, não apenas de nossas percepções e maneira de pensar, mas também de nossos valores.

Portanto, criticamos a postura do Instituto em ignorar a identidade individual e coletiva do professorado de Ciências, impondo-os apenas a uma organização de trabalho, baseada no caderno de formação. Essa ação pode desenvolver no professorado a cultura da dependência e o subsídio, que faz dos professores meros objetos da formação. Tal estratégia formativa, em nosso entendimento, pouco tem contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores no âmbito laboral e de melhoria das aprendizagens profissionais para ajudar a analisar os sentimentos e representações pelos quais os sujeitos se singularizam. Essa concepção torna o avanço profissional do professor parcial, superficial, estabelecendo a desprofissionalização.

4.1.2.3 Prática Pedagógica no Ensino de Ciências

Nessa categórica teoria analisamos a *Prática Pedagógica* instituída pelo Programa Qualiescola II para o *Ensino de Ciências* nos anos finais da Educação Fundamental no SMER. O propósito foi descrever, nesse contexto, as ações pedagógicas, a atuação do professor (a) e a proposta curricular. Para isso, focamos nosso olhar crítico nas estratégias teóricas, metodológicas e pedagógicas utilizadas pelo Qualiescola II/Ciências durante o processo de formação do professorado.

A análise desses pontos parte da compreensão dos seguintes aspectos: o aproveitamento e reaproveitamento do material formativo em sala de aula; a reflexão e autoavaliação da prática; o grau de participação na elaboração do material de estudo; influência do programa formativo na prática pedagógica e nas escolhas didático-pedagógicas; e, a relevância dos conteúdos e habilidades definidas para o trabalho em sala de aula.

Diante disso, passemos para análise dos resultados. Primeiramente, a partir da categoria empírica ações pedagógicas e suas unidades de análise (Quadro 16).

Quadro 16
Categoria Empírica: ações pedagógicas

CATEGORIA 1	Unidades de Análise
Ações Pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> • Aproveitamento do material nas aulas durante o processo formativo; • Reaproveitamento do material nas aulas; • Reflexão ou autoavaliação sobre a prática docente.

Nos novos tempos, um dos grandes desafios do ensino de Ciências nas escolas é romper com a visão simplista e reducionista do que é Ciências e o trabalho científico, ainda, equívocos arraigadamente presente na cultura educacional. Mas, para isso, o professorado precisa tomar consciência do esgotamento evidente da concepção tradicional, escolanovista e tecnicista que apregoar a reprodução do conhecimento a partir do que chamamos receituários de práticas pedagógicas.

Contudo, para transformar o trabalho docente, de modo que o ensino e aprendizagem de Ciência estejam pautados na nova forma de pensar e fazer Ciências, é preciso ressignificar o processo de profissionalização desse professorado, transformando-o em momentos de produção do conhecimento, de interpretação do conhecimento e não apenas da aceitação. Ou seja, momentos de formação

estabelecidos a partir de uma abordagem progressista, do ensino com pesquisa, da instrumentalização da tecnologia inovadora, de modo que possa gerar autonomia, criatividade, criticidade e espírito investigativo.

Considerando essa nova perspectiva de formação, podemos constatar que o Programa Qualiescola II/Ciências segue uma tendência mais tradicional, indo na contramão do que é recomendado para o ensino da Ciência na contemporaneidade. As ações estabelecidas no processo formativo docente não sugerem construção do conhecimento a partir da reflexão, mas mera reprodução do conhecimento. O relato a seguir evidência como o formador de professores deveria conduzir o trabalho de formação do professorado de Ciências no SMER:

Com base nas ideias presentes no caderno o material complementar era constituído [...] (PF₂).

Esse relato revela a objetivação e racionalização do processo típico do pensamento simplificador. Não se pode fugir do que foi programado, evita-se ao máximo a flexibilização do processo em prol da imposição e do rigor. Passa-nos a ideia de simplificação do processo como se ensinar ciências fosse simplesmente seguir um manual de instruções, seguir uma sequência de atividades apresentadas num caderno, e, que isso é suficiente para garantir a qualidade da aula.

Esse pensamento simplificador é disseminado nos encontros pedagógicos mensais, passando a ideia de que ensinar ciências é simples e de que o professor não precisa de muitos recursos para promover uma aula de qualidade. A intenção não é promover novas formas de trabalho docente, estimular o professor e a professora a gerar estratégias, mas prescrever o que o referido profissional deve “saber”, o que deve “fazer” e “como fazer”. Quanto a esse aspecto os relatos dizem:

Mostrar aos professores da rede que é possível dar aula prática de ciências usando material simples [...] (PF₂).

Poucos materiais complementares, também com a intenção de demonstrar que podemos fazer aulas com materiais de baixo custo (PF₄).

Estamos diante da redução do complexo ao simples, nesse caso, a simplificação está a serviço de uma falsa racionalidade, ao mesmo tempo em que priva o professor de refletir a ciência e suas noções de multiplicidade e diversidade, e mesmo de concebê-la cientificamente. Ou seja, com essa visão o Programa Qualiescola ignora a multiplicidade, a diversidade e as conexões naturais dos fenômenos científicos, promovendo a disjunção e a redução do conhecimento científico, conseqüentemente, descaracterizando-o, uma vez que o pensamento simplificador é incapaz de conceber a conjunção do uno e do múltiplo.

Outro ponto a considerar: por trás do estabelecimento do pensamento simplificador está a supressão e o controle da liberdade e da autonomia do professorado. Nessa perspectiva, vemos a visão do opressor manipulando o oprimido e produzindo a inteligência cega. Essa intenção é observada nas ações do Programa Qualiescola: controlar as ações formativas em prol do controle das ações pedagógicas. Para isso, presença do coordenador dos formadores nos encontros formativos, acompanhamento nas escolas, relatórios e reuniões internas entre formadores e coordenador do IQE.

Tal forma de trabalho revela sem dúvida o propósito sutil de controlar a liberdade e autonomia pedagógica. As narrações dos pesquisados, a seguir, confirma isso:

O acompanhamento dos formadores era relatado através de relatórios e informado, resumidamente nas reuniões mensais de todos os formadores. Também existia o momento de formação com a coordenadora de área (PF₁).

O acompanhamento se dava quinzenalmente com uma hora na escola para conversar ou mesmo para assistir uma aula do professor, com registros para posterior conversa e feedback através das formações (PF₃).

Não nos resta dúvida de que a preocupação é impor uma ordem implacável através da visão unificadora e simplificadora das ações pedagógicas. A imposição da pedagogia do opressor, a pretensão do opressor é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime. Portanto, nega-se a oportunidade um trabalho coletivo de reflexão sobre o que se deve “saber” e sobre como “saber fazer” com a finalidade de ministrar uma docência de qualidade.

Aparentemente a mudança substancial do trabalho docente não era objetivo da agência formadora (Instituto Qualidade no Ensino), o propósito era pontual e consistia em mudar a prática do professor em função de seus princípios teóricos e metodológicos para o imediatismo. Esse ideário é mencionado pelos participantes da pesquisa quando questionamos sobre a possibilidade do programa Qualiescola proporcionar o desenvolvimento profissional e institucional do professorado:

O programa não era voltado para estimular o professor, aprofundar seus conhecimentos e sim para mudar a sua prática pedagógica (PF₂).

Mas, mudar significa alterar, remover por completo, portanto, o relato, acima, passa-nos a impressão de que a intenção seja fazer com que o professorado abandone seus saberes disciplinares, curriculares e experienciais, substituindo-os definitivamente pelo o que está sendo desenvolvido na formação continuada através do Qualiescola II. Há certa necessidade de deixá-los amorfos ao processo para que abram mão da sua participação ativa, reflexiva e crítica, em função de uma autonomia consentida, assistida, garantida pela “generosidade” de quem supostamente o oprime. Entretanto, sua prática integra diferentes saberes não podendo se reduzir a uma função de transmissão dos conhecimentos.

Claro que naturalmente os saberes precisam se renovar constantemente e, sem dúvida, a formação continuada tem um papel fundamental nessa renovação. No entanto, uma formação com o objetivo de transformar o professorado em um técnico, um prático que desenvolve ou implementa “inovações” prescritas por outros, estaria ignorando a importante e necessária conexão entre os saberes docentes. Trata-se de desvincular a relação entre os saberes docentes, subordinando a produção de novos saberes a processos de aquisição de saberes técnicos e práticos. Tal separação objetiva apenas desenvolver competência técnica e pedagógica para reprodução de saberes elaborados por outros grupos.

Considerando essa questão, definimos a segunda categoria empírica denominada “Atuação do Professor” (Quadro 17). Já que a finalidade é mudar a prática do professor nesta categoria, estamos analisando a participação dos formadores e do professorado na proposição, organização e na elaboração do material de estudo, assim como a influência do programa formativo Qualiescola nas escolhas didáticas, metodológicas e teóricas para atuarem na sala de aula.

Quadro 17
 Categoria de Empírica: participação do professor

CATEGORIA 2	Unidades de Análise
Participação do Professor	<ul style="list-style-type: none"> • Participação na proposição, organização e na elaboração do material de estudo; • Influência do programa formativo nas escolhas didáticas, metodológicas e teóricas.

A atividade principal do professor é o ensino, portanto, sua formação inicial e continuada precisa garantir condições ideais para o exercício profissional de qualidade. Isto é, sua formação precisa o profissionalizar desenvolvendo nele competências, habilidades e atitudes profissionais necessárias para exercício da função de professor. E, é na formação continuada que o desenvolvimento pessoal e profissional tende a ser ampliado, renovado e consolidado, ganhando mais aptidão para ensinar.

Na verdade, a profissionalização docente se torna um processo permanente de construção e reconstrução dos saberes, pois a profissão enquanto fenômeno social muda em função das transformações da sociedade. Dessa forma, o saber e o fazer do professorado precisa ser atualizado constantemente para acompanhar as mudanças da realidade. A formação continuada em serviço tem fundamental importância na atualização do conhecimento do conteúdo, do conhecimento didático geral, o conhecimento didático do conteúdo, do conhecimento do currículo, do conhecimento dos alunos e do conhecimento dos valores, dos objetivos e das finalidades educativas desde que seja a conexão entre estes.

Mas, para isso se faz necessário que a formação continuada em serviço reconheça o professorado como intelectual reflexivo e crítico, produtor do conhecimento e não um reproduzidor desse conhecimento. Pois, a essência do trabalho docente consiste em inferir e refletir criticamente sobre as ações pedagógicas visando à qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes. Mesmo assim, tem sido muito comum os programas de formação continuada ignorar esta característica necessária à profissão.

Por exemplo, os relatos a seguir mostram a tentativa do professorado de Ciências do SMER de intervir e refletir sobre ação pedagógica para melhorar a

proposta do Programa Qualiescola II/Ciências, pondo em prática sua liberdade profissional:

O professor muitas vezes, planejava suas ações considerando algumas propostas do Programa, porém adaptando-as a sua prática e realidade. Destaco que o Programa Qualiescola II não orientava esse tipo de ação, porém o professor de Ciências, conhecendo sua realidade de ensino, local de trabalho e os aspectos próprios da área eram obrigados a fazer alterações pertinentes (PF₁).

O professor em muitos casos poderia fazer uma adaptação das atividades propostas, mas não era uma recomendação clara da proposta do IQE (PF₂).

Fica evidente que as modificações na proposta pedagógica não é a recomendação do Programa. Mas, como aprimorar e promover a tomada de consciência da necessidade de resignificação do trabalho docente no SMER sem realizar reflexão da ação? O que observamos é que estamos diante de uma formação focado no treinamento, com as propostas para serem executadas e que dizem o que o professor deve fazer.

A decisão de adaptar as atividades conforme sua realidade demonstra o reconhecimento do professor como um sujeito autônomo, pois sabe que a formação continuada precisa ajudá-lo a ganhar autonomia profissional, precisa promover a investigação e a construção do conhecimento, e, isso só ocorre através da reflexão com os pares. Diante dessa certeza, resistem mesmo “imersos” na engrenagem da estrutura dominadora.

O conhecimento em si mesmo revela a essência humana de se libertar da opressão, criando situações de resistências. A postura do professor é revelada nos relatos a seguir:

A maior parte participava e apresentava novas ideias. Os professores mais antigos ofereciam resistência ao Programa (PF₁).

Houve uma boa participação nas formações, com envolvimento dos professores nas atividades sugeridas. Mas a aplicação nas aulas de Ciências, em suas escolas, não foi identificada em sua maioria (PF₃).

Sabemos que a autonomia humana é algo complexo, relativo, uma vez que ela depende de condições culturais e sociais, entretanto, visivelmente o grupo reconhece

ser livre sem de fato ser, mas prefere usar sua relativa liberdade profissional em prol de suas certezas e necessidades, não se rendendo às prescrições instituídas pelo Programa Qualiescola II/Ciências. Participar e apresentar novas ideias nos encontros formativos não significa praticar a autonomia da dependência, aceitar passivamente a intenção dos professores consistiu em que evitasse o confronto direto. Passaram a viver uma mistura de autonomia, de liberdade, e aparente heteronomia (obediência).

É obvio que ao prescrever o que deveria ser aplicado em sala de aula pelo professor o Programa Qualiescola impõe suas diretrizes e princípios, utilizando-se de um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos. Contudo, permitir adequações nas atividades propostas pelo caderno de Conceito e Ação a realidade do professorado configurou uma estratégia de cooptação. Ou seja, a conquista é praticar a “generosidade” do opressor para fugir, temporariamente, das resistências e reticências quanto ao que está sendo “imposto” tendo em vista a adesão ao Programa.

A constituição de uma proposta formativa não se objetiva apenas na mudança didática ou da identidade docente, não é apenas questão de levar ao professor uma mensagem “salvadora”. A formação continuada não funciona no sentido de estabelecer uma consciência específica em detrimento de uma consciência oprimida, contudo, consiste na promoção da dialogicidade para que assim, aconteça a análise crítica da complexidade das situações problemáticas do professorado.

A formação precisa possibilitar o envolvimento docente na análise crítica das orientações didáticas para em diálogo constatarem a necessidade de romper com a visão unilateral ou tradicional no ensino de Ciências. E, através do diálogo, tomar consciência de si mesmos e do mundo em que e com que estão, para assim, definirem os rumos necessários para qualidade do seu trabalho e a repercussão de suas ações no ensino e na aprendizagem.

Mas, visão unilateral ou tradicional no ensino de Ciências também é evidenciada na organização do caderno de Conceito e Ação, muito embora, podemos observar nas sequências de atividades sugeridas, a conexão entre a dimensão teórica e prática do conhecimento, mas se restringe ao contexto do cotidiano. Diante disso, analisamos a “Proposta curricular” do Programa Qualiescola/Ciências (Quadro 18).

Quadro 18
Categoria Empírica: proposta curricular

CATEGORIA 3	Unidades de Análise
Proposta Curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Relevância dos conteúdos definidos para o trabalho em sala de aula; • Relevância das habilidades definidas para o ensino de Ciências.

O Programa Qualiescola II como já foi mencionado na Fundamentação Teórica funciona a partir de ações pedagógicas pré-determinadas. Como o próprio nome denuncia trata-se de um programa que precisa seguir uma programação, as ações não são estabelecidas com a finalidade de gerar estratégias, portanto evita-se flexibilização, adequações, investigação e construção de teorias sobre o trabalho do professor. A proposta é criar modos usuais e rotineiros de agir, de modo a homogeneizar as ações educativas.

A lógica do trabalho formativo é homogeneizar a organização do trabalho docente, para isso, as ações giram entorno de uma série de conteúdos selecionados sem a participação do Sistema de Ensino contratante. Estes conteúdos, segundo os relatos dos sujeitos da pesquisa, a seguir, estão em conformidade com os eixos temáticos dos Parâmetros Curriculares Nacionais/Ciências (PCN):

Os conteúdos estão de acordo com a metodologia dos PCN (PF₂).

O caderno de conceito e ação na sua maioria possui um acervo relevante para fundamentar a construção de novas apesar de se basear num documento de 1998, os PCN para o Ensino Fundamental (PF₄).

Tais conteúdos definem um grupo de competência que é formada por um conjunto de habilidades mobilizadas para execução de uma ação. As habilidades, por sua vez, estão ligadas ao princípio da ação, ao saber fazer alguma coisa. As competências e as habilidades referentes aos seus respectivos conteúdos são apresentadas ao professorado nos encontros pedagógicos mensais. O relato, abaixo, confirma que esses elementos são definidos por um grupo que não pertence ao SMER:

[...] não havia a participação de professores e formadores na seleção de habilidades. Também não havia a participação na seleção de conteúdos por parte de professores e formadores (PF₄).

Sendo um programa não nos admira que tudo venha pronto para ser aplicado. Porém, ao dispensar a participação dos formadores e professores no planejamento das ações formativas, corre-se o risco de fugir completamente da proposta curricular e pedagógica do sistema de ensino do estado ou município contratante. É o que acontece com o proposto do IQE. O relato, a seguir, confirma isso:

A proposta não respeitava a realidade do Nordeste. Negava aos nossos alunos a oportunidade de vivenciar questões próprias da nossa terra dentro do currículo formal. [...] (PF₁).

Portanto, a estratégia de muitas agências formativas, como por exemplo, o IQE, tem sido se basear em algum documento de reconhecimento nacional. Isso, talvez, justifique a escolha dos conteúdos tomando como base os PCN. Também, revela o desejo dessas agências de abranger os conteúdos abordados nos exames brasileiros de Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e da Prova Brasil, e conseqüentemente, aumentar o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) das escolas.

Quanto ao ensino de Ciências, apesar de todas as repulsas verbais e discursos inflamados contra o ensino tradicional, no contexto do Qualiescola II/Ciências, essa prática continua sendo um forte influenciador das aulas de Ciências. Podemos afirmar que o Qualiescola II/Ciências apresenta sinais da concepção instrumental (Didática Instrumental) na fundamentação da ação do professor, ou seja, centrada em métodos e técnicas de ensino, em processos prescritivos; com enfoque epistemológico empirista e pragmatista.

Em se tratando do Programa Qualiescola, ele está impregnado da concepção tradicional de ensino, aprecia a aplicação dos conhecimentos científicos que ignoram os seus aspectos conflitantes e inauditos. Portanto, é um programa que privilegia a aquisição de saberes e não produção destes; alunos e professores são considerados meras amostras estatísticas; não privilegiam a investigação centrada na sala de aula e a reflexão da prática docente, em síntese, as soluções vêm de cima para baixo.

4.2 Segunda Etapa: estudo *a posteriori*

Nesta seção apresentamos a análise *a posteriori*. Um texto construído a partir da percepção dos professores e professoras de Ciências sobre o processo de formação no contexto do Programa Qualiescola II/Ciências. Como já mencionamos anteriormente, duas etapas constituem essa fase do estudo, nelas os sujeitos mencionados foram submetidos a duas ferramentas de coletas de dados: um questionário com questões abertas; e entrevistas balizadas pelo Círculo Hermenêutico Dialético.

Na primeira etapa, 34 professores de Ciências responderam ao questionário, mas apenas 19 questionários foram aproveitados, pois os informantes responderam de 90% a 100% das questões e eram pertencentes a professores do quadro permanente do SMER. Na segunda etapa, quatro professores foram selecionados para participar das entrevistas considerando os seguintes critérios: ser professor (a) do quadro efetivo do SMER, pertencer ao quadro docente de uma escola de grande porte e ter participado do Qualiescola II/Ciências num período significativo, pelo menos de dois a três anos.

Sendo assim, apresentamos, a seguir, os resultados e discussões do estudo *a posteriori*, mas, antes passemos para as categorias de análise que parametrizaram a análise dos dados obtidos.

4.2.1 Categorias de Análise da Pesquisa

As categorias de análise do estudo *a posteriori* foram definidas a partir do tema central da pesquisa e dos temas subjacentes, sem desconsiderar o estudo exploratório. Para isso, como recomenda Bardin (2011) e Oliveira (2007), classificamos os elementos referentes ao tema central em razão das características e os reagrupamos de acordo com a relação entre esses elementos. Ou seja, assim como, no estudo exploratório, a categorização seguiu duas etapas: no momento inicial, isolamos os elementos; e em seguida, separamos e agrupamos esses

elementos em classes, procurando certa organização e coerência com o fenômeno pesquisado.

Desse modo, definimos três elementos constitutivos da categorização: as *categorias teóricas* que representam o tema central do estudo e os temas convergentes. Portanto, subsidiados pela Fundamentação Teórica, condensamos as informações em três categorias teóricas: Políticas Públicas Educacionais, Formação Continuada Docente e Ensino de Ciências. E, a partir dessas categorias construímos um questionário com perguntas semiestruturadas e elaboramos um roteiro para as entrevistas. As perguntas e o roteiro constituíram as *categorias empíricas*. E, as respostas fornecidas pelos informantes da pesquisa obtidas através das referidas fontes de informação, serviram para constituição das *unidades de análise*.

Não podemos deixar de mencionar que a classificação e agrupamento dos dados coletados tomaram como base, como recomenda Oliveira (2014), a questão de partida da pesquisa:

“Quais as possíveis contribuições do Programa Qualiescola II/Ciências na formação continuada, enquanto organização do trabalho dos professores de Ciências que atuaram no Sistema Municipal de Ensino do Recife - Pernambuco, no período de 2011 a 2014?”

Sendo assim, construímos a Matriz Geral das Categorias do estudo a *posteriori*, conforme apresentado no Quadro 19, a seguir. Os elementos constitutivos do objeto de estudo foram categorizados para a materialização desse estudo.

Quadro 19
Matriz Geral das Categorias: análise *à posteriori*

CATEGORIAS TEÓRICA	CATEGORIA EMPÍRICA	UNIDADES DE ANÁLISE
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO	Convênio de Cooperação	<ul style="list-style-type: none"> • Desdobramentos Legais; • Responsabilidades dos parceiros; • Política de valorização dos profissionais do magistério público.
FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES CIÊNCIAS (PROGRAMA QUALIESCOLA II)	Projeto pedagógico de formação continuada	<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura do programa (ações); • Material Formativo; • Assessoria pedagógica; • Avaliações de aprendizagem.
	Modalidade Formativa	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de formação; • Trabalho colaborativo e dialógico; • Mobilização da reflexão sobre a reflexão na ação; • Relação com o trabalho de sala de aula e seus problemas.
	Desenvolvimento profissional do professorado	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorar a prática profissional; • Superação da complexidade e ambiguidades (situações problemáticas); • Desenvolvimento coletivo e institucional.
ENSINO DE CIÊNCIAS	Proposta Curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação com a proposta curricular do sistema de ensino e com as práticas docentes; • Relevância dos conteúdos definidos para o ensino de Ciências. • Estruturado a fim de introduzir o professor na pesquisa e inovação no ensino de Ciências;
	Processo de Ensino e Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Momentos pedagógicos; • Meta pretendida; • Promove a ação dialógica; • Relação entre conhecimentos do professor e dos estudantes.

Nesse quadro, na primeira coluna com letras maiúsculas temos as *categorias teóricas*; as *categorias empíricas* estão representadas na segunda coluna e na terceira coluna temos as *unidades de análises* arranjadas conforme sua respectiva categoria empírica.

Salientamos que as *categorias teóricas* deram suporte ao processo de análise, sempre subsidiada pelos elementos constituintes do capítulo da Fundamentação Teórica; as *categorias empíricas* nos situaram quanto à realidade do fenômeno pesquisado; e finalmente, as *unidades de análise* constituídas a partir das informações fornecidas pelos sujeitos participantes da pesquisa, direcionaram qual aspecto deveria ser considerado. Durante a análise das categorias empíricas, utilizamos alguns

depoimentos dos participantes envolvidos no processo, de forma literal, com o propósito de dar consistência e credibilidade à análise.

A seguir, com base nos pressupostos da Metodologia Interativa, passamos a descrever primeiramente o perfil dos sujeitos do estudo e pôr fim à análise dos dados.

4.2.2 Perfil dos Sujeitos do Estudo

De acordo com a gerência dos anos finais do Ensino Fundamental (EF) da Secretaria de Educação do Recife, 103 profissionais compunham o quadro de professores de Ciências do SMER durante as formações ministradas pelo IQE (2011 a 2014). Mas, apenas 50% desses professores frequentavam com assiduidade a formação continuada em serviço (EPM – Encontro Pedagógico Mensal). A gerência dos anos finais do EF justifica que o número reduzido de professores nos EPM está associado a diferentes fatores como, por exemplo: licença prêmio, licença para curso, afastamento para tratamento médico, professores lotados na modalidade Educação de Jovens e Adultos e Idoso (participam de uma outra formação específica), contratação por tempo determinado (rotatividade), dentre outros.

Diante dessa realidade, aplicamos um questionário sobre o Programa Qualiescola II/Ciências, em outubro de 2015. Sendo assim, num universo de 103 professores de Ciências, apenas 34 docentes responderam ao questionário, pois apenas esse quantitativo estava presente na formação continuada em serviço no momento da aplicação do instrumento de pesquisa (manhã e tarde).

Desse grupo, apenas 19 responderam na íntegra às questões referentes ao referido Programa formativo. Os demais, 15 docentes, justificaram que não tinham condição de emitir opinião sobre o programa, pois não fizeram parte do processo, uma vez que eram recém contratados ou estavam afastados pelos motivos supramencionados (licença prêmio, licença para curso, afastamento para tratamento médico, professores lotados na modalidade Educação de Jovens, Adultos e Idosos). Mesmo assim, responderam aos itens que remetem aos aspectos pessoais e profissionais (sexo, idade, estado civil, formação acadêmica, porte da Unidade de ensino).

Com base nesses trinta e quatro questionários podemos estruturar um perfil geral (parcial) dos professores de Ciências do Município recifense. Portanto, segundo a fonte de informação, constamos as seguintes características:

- Há uma significativa concentração desses profissionais nas faixas etárias de 30 a 39 anos e de 50 a 59 anos (38,2 % e 35,3% do total, respectivamente).
- Hegemonicamente o grupo é constituído por mulheres, ou seja, 83% são do sexo feminino e 17% são do sexo masculino, aspecto que ratifica a feminização do magistério.
- Com relação ao estado civil, os professores se declaram, em sua maioria casados/casadas (47%), embora, o percentual de solteiros tenha sido 35%, característica que não está associado a baixa idade, professor jovem, uma vez que a condição de está solteiro tenha sido mencionado em diferentes faixas etárias.

Comparando essas características com o estudo elaborado pelo movimento Todos Pela Educação publicado (Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2017) sobre o perfil do professor brasileiro e, também tomando como base o Censo Escolar/INEP/MEC (2014), podemos dizer: ao consideramos os dados faixa etária e gênero (masculino/feminino) percebemos a convergência, pois o estudo apresentado no Anuário (2017) e o censo (2014), ambos afirmam que na Educação Básica, anos finais do Ensino Fundamental a função docente é exercida predominantemente por mulheres. Quanto à idade Censo Escolar/INEP/MEC (2014), a função do magistério no Brasil é desempenhada por 18% de docentes com faixa etária de 31 a 35 anos de idade, de 17,6% com idade de 36 a 40 anos e um percentual de 15,3% com 41 a 45 anos.

As informações fornecidas pelos professores de Ciências do SMER lembram essa tendência brasileira, diante desse fato podemos definir o perfil de docentes da seguinte forma: a maioria são mulheres, casadas, com faixa etária média de 31 a 45 anos de idade, ou seja, informações bastante parecidas com os dados publicados pelo movimento mencionado e o censo do INEP/MEC.

Ainda, de acordo com os dados coletados nos trinta e quatro questionários:

- Os professores de Ciências atuam profissionalmente no município do Recife em média há nove anos e estão lotados nas Unidades de ensino recifense

consideradas de médio (quatro a cinco salas de aula) e grande porte (mais de seis salas de aula).

- A Licenciatura em Ciências Biológicas é a formação acadêmica inicial dos professores pesquisados e uma expressiva parcela desses professores tem pós-graduação. Isto é, expressiva parte do grupo possui pós-graduação, modalidade especialização (68 %), na área de ensino de Ciências ou no campo específico da Biologia. Constatamos que no quadro docente do SMER o percentual de professor Mestre ou Doutor é inexpressivo, apenas 20% são mestres e 6% são doutores, ainda.
- Dos trinta e quatro professores de Ciências do SMER apenas 6% possui qualificação acadêmica mínima exigida para lecionar o componente curricular Ciências. Isso significa que a maioria possui formação adequada (licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica) na disciplina que leciona, estão habilitados para o trabalho, de acordo com o estipulado pela LDBN/96.

Tais aspectos se comparado com a realidade brasileira nos parece positivo, pois o Observatório do PNE (2014) mostra que a proporção de docências com professores que possuem formação superior compatível com a área de conhecimento que lecionam é inferior. Em 2014, o indicador mostra que apenas 58,5% tinham a formação adequada para lecionar a disciplina de Ciências. No caso do Município recifense, a docência com professores de outras áreas do conhecimento, como por exemplo, professor formado em Matemática lecionando Ciências, é mínima, há um pequeno número de professores atuando nessa circunstância, e quando acontece, geralmente, são professores contratados por um tempo determinado.

Quanto à profissionalização do professorado (formação acadêmica, *stricto sensu*), no Brasil o Observatório do PNE (2014), tomando como apoio as informações da Geocapes, base de dados disponibilizados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior – Capes, afirma que o número de titulações de Mestres nos últimos anos cresceu bastante desde 1998, quando era 12.351 e em 2014, já são 50.229 titulações concedidas. O número de Doutores titulados mais que quadruplicou desde 1998 quando era 3.915, já em 2014, esse número era 16.747. Esses dados são bastante animadores, pois a elevação da escolaridade do professorado pode refletir positivamente na melhoria da qualidade do ensino.

Os dados obtidos através do questionário e entrevistas, não nos permitem observar tal crescimento no SMER, mas, segundo informação do Observatório do PNE (2014), podemos esperar um considerável crescimento no número de Especialistas, Mestres e Doutores no município do Recife, pois o município tem adotado, nos últimos anos, medidas de formação continuada para os professores em suas áreas de atuação, além de adotar medidas de elevação de escolaridade dos professores.

Portanto, foi imerso nessa realidade que a segunda fase da pesquisa foi desenvolvida. Como já mencionamos, essa fase foi constituída por duas etapas:

Na primeira, aplicamos em outubro de 2015 o questionário de pesquisa em dois turnos, manhã e tarde, com um grupo de trinta e quatro professores (apenas 33% do grupo total, se considerarmos cento e três professores) que se disponibilizaram voluntariamente (Termo de Adesão, APÊNDICE C) para responder ao questionário com questões abertas. No entanto, desses trinta e quatro questionários, apenas dezenove foram respondidos na íntegra, ou seja, deram respostas completas e/ou quase todas as questões foram respondidas.

A partir dos dezenove questionários, pudemos averiguar a percepção e concepção do professorado do SMER sobre o Programa formativo Qualiescola II/Ciências. A escolha por esse procedimento permitiu a realização de deduções quanto aos conhecimentos dos sujeitos sobre o programa formativo em comento.

A segunda etapa da Fase 2 da pesquisa aconteceu entre março e junho de 2017, nesse período realizamos entrevistas semiestruturada utilizando a técnica do Círculo Hermenêutico Dialético (CHD). Essas entrevistas seguiram um roteiro (APÊNDICE D) elaborado a partir da Matriz geral das categorias do estudo exploratório. Os participantes foram entrevistados individualmente, após cada entrevista, sínteses foram feitas, depois todas elas compuseram uma síntese final.

Excluimos do processo a parte em que os participantes são reunidos para confrontação (encontro final) por falta de disponibilidade dos professores voluntários, mas as sínteses possibilitaram um vai e vem constante entre as interpretações e reinterpretções sucessivas dos indivíduos, de modo a criar e recriar a realidade histórica e sociopolítica que envolveu o fenômeno estudado. Para capturar as

informações das entrevistas na íntegra, utilizamos o registro audiovisual (filmadora, webcam, câmera e gravador de áudio do celular), a observação livre e dirigida, também foram utilizadas como fontes de dados complementares.

Nessa segunda fase da pesquisa de campo (entrevista), quatro docentes participaram da entrevista, todos selecionados a partir dos dezenove professores participantes da primeira etapa da segunda fase da pesquisa. Os quatro professores foram escolhidos com base nos seguintes critérios: ser professor do quadro permanente do SMER; ter participado do Qualiescola II/Ciências durante dois ou três anos e lecionar numa escola de grande porte (+ de seis salas).

As informações dadas pelos quatro sujeitos entrevistados (Quadro 20), pelos sujeitos que responderam ao questionário e pelos sujeitos participantes do estudo exploratório, permitiram construir a Matriz geral das categorias do estudo a *posteriori*. Com o propósito de dar consistência e credibilidade à análise utilizamos os trechos dos depoimentos coletados através dos questionários e das entrevistas.

O Quadro 20, a seguir, mostra o perfil geral dos quatro sujeitos da pesquisa (professores de Ciências) que fizeram parte, voluntariamente, do CHD. Cabe ressaltar que para manter a anonimização desses sujeitos utilizamos nomes fictícios, ou seja, os nomes apresentados no Quadro 20 não condizem com o real.

Quadro 20
Análise à posteriori: perfil dos participantes do estudo.

PROFESSORES	DADOS PESSOAIS			FORMAÇÃO PROFISSIONAL		ATUAÇÃO PROFISSIONAL		
	Gênero	Faixa Etária	Estado Civil	Graduação	Pós-Graduação	Função/Modalidade de Ensino no SMER	Tempo de Atuação no SMER	Participação no Programa Qualiescola II/Ciências
Francine	Feminino	Entre 30 a 39 anos	Casada	Licenciatura Plena em Ciências Biológica.	Especialista em Ensino das Ciências.	Professor II – Ensino Fundamental (Anos Finais)	1 a 9 anos	3 anos
Joelle	Feminino	Entre 30 a 39 anos	Solteira	Licenciatura Plena em Ciências Biológica.	Especialista em Ensino das Ciências.	Professor II – Ensino Fundamental (Anos Finais) e Educação de Jovens Adultos e Idosos	1 a 9 anos	± 2 anos
Margot	Feminino	Entre 50 a 59 anos	Solteira	Licenciatura Plena em Ciências Biológica.	Especialista em Educação Inclusiva	Professor II – Ensino Fundamental (Anos Finais)	10 a 19 anos	3 anos
Olivier	Masculino	Entre 30 a 39 anos	Casado	Licenciatura Plena em Ciências Biológica.	Especialista em Ensino das Ciências e Saúde Pública	Professor II – Ensino Fundamental (Anos Finais)	1 a 9 anos	3 anos

4.2.3 Análise dos Dados

Esta seção trata da análise dos dados obtidos na segunda fase da pesquisa. São dados provenientes de várias fontes de evidências, dentre elas: documentos, questionário, entrevista, registro audiovisual e observações livres e dirigidas. Como já mencionamos no capítulo Desenho Metodológico, essas fontes foram definidas com base nos métodos e técnicas da Metodologia Interativa (técnica do Círculo Hermenêutico-Dialética, método Hermenêutico-Dialético (MINAYO, 2004) e o método de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977)),

Esse caminho metodológico nos permitiu convergir as informações advindas das referidas fontes de evidências (triangulação). A intenção foi abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do fenômeno estudado e garantir a credibilidade e a solidez da pesquisa. Pois, a triangulação dos dados permite sustentar as afirmações conclusivas e apreender o fenômeno social pesquisado (Programa Qualiescola II/Ciências) por diferentes ângulos e perspectivas.

Portanto, com a finalidade de entender as possíveis contribuições do Programa Qualiescola II/Ciências no processo de formação continuada do professorado de Ciências que atuou no SMER, no período de 2011 a 2014 na sua completude, analisamos os seguintes pontos: a concepção de formação continuada, as estratégias teóricas, metodológicas e pedagógicas utilizadas pelo Programa para o Ensino de Ciências nos anos finais da Educação Fundamental e as implicações desse processo formativo na prática do professorado quanto à superação das complexidade e ambiguidades.

Os depoimentos dos sujeitos da pesquisa sobre esses pontos advindos das fontes de evidências foram tratados à luz dos pressupostos da Metodologia Interativa que são: a Complexidade na perspectiva de Edgard Morin e a Dialogicidade segundo Paulo Freire. Para compreender e aproximar ao máximo o fenômeno em estudo do seu contexto histórico e sociopolítico, também, nos alicerçamos nos aportes teóricos explanados no capítulo Fundamentação Teórica.

Então, passemos para análise final desses resultados a partir das seguintes categorias teóricas: Políticas Públicas de Educação, Formação continuada de professores e Ensino das Ciências.

4.2.3.1 Políticas Públicas de Educação

Esta categoria teórica traz elementos para análise compreensiva de uma prática política que vem marcando, cada vez mais, no Brasil, as políticas de Educação Básica e as políticas de formação e profissionalização dos professores, em nome da qualidade do ensino. Trata da adesão maciça de governos estaduais e municipais pela prática do convênio de cooperação via Organizações da Sociedade Civil na gestão dos processos educacionais sob o investimento da iniciativa privada. Acordos firmados com base em duas principais perspectivas: melhorar a qualidade do ensino via qualificação docente e possibilidade de investimento privado, sem a necessidade de licitação pública.

Esse tipo de acordo foi utilizado pela Prefeitura do Recife que junto à iniciativa privada firmou, em 2011, um convênio de cooperação técnico-educacional com o Instituto Qualidade no Ensino (IQE). O IQE é uma entidade que se autodenomina como sendo uma associação civil de caráter educacional e de assistência social, sem fins lucrativos, certificada como entidade filantrópica.

Essa entidade tem como causa, melhorar a qualidade do ensino público (PORTAL DO IQE, 2017). Sua certificação legitima a “parceria” com a iniciativa privada e as secretarias de educação de estados e municípios brasileiros. Aspecto que lhe permite captar recursos financeiros advindos de parcerias com empresas privadas, doações de pessoas físicas, organizações públicas e Organismos Multilaterais, isto é, não tem intenção de lucro, como seu site enfatiza.

Portanto, é a partir desse contexto que propomos a categoria teórica Políticas Públicas de Educação apresentada no Quadro 21, a seguir, uma vez que o surgimento do nosso objeto de estudo, o Programa Qualiescola II/Ciências, está atrelado diretamente ao advento da Teoria da Terceira Via, pois no caso estudado o IQE intermedia a relação fronteira entre a administração pública e a iniciativa privada.

Quadro 21
Categoria Teórica: Políticas Públicas de Educação

Categorias Teórica	Categoria Empírica	Unidades de Análise
Políticas Públicas de Educação	Convênio de Cooperação	<ul style="list-style-type: none"> • Desdobramentos Legais; • Responsabilidades dos parceiros; • Política de valorização dos profissionais do magistério público.

Então, com base na categoria empírica e suas unidades de análise adentramos nas nuances legais e fins do nosso objeto de estudo. Mas, para isso, fez-se necessário analisarmos a realidade sociopolítica e histórica em que o Programa Qualiescola II foi constituído e estava imerso. Isso porque, de certo modo, o Programa pode ser considerado como um produto proveniente das estratégias de descentralização das políticas sociais que vêm ganhando contorno desde as reformas econômicas e administrativas dos governos Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2010). Ou seja, como resultado de um mecanismo político legal advindo do desdobramento das reformas de governo que emergiram no Brasil, principalmente, no início dos anos 1990.

Como já explanado no texto da Introdução, entre a década de 1990 e 2000, o Brasil atravessava reformas econômicas e administrativas pautadas num modelo político fundamentado na inversão do papel do Estado, centralização do capital e transferência de serviços de interesse público para setor privado e incentivo da participação da sociedade civil (democratização). Nessa época, Peroni (2009) observa uma nova relação fronteira entre o público e o privado surgindo como uma estratégia política e jurídica na tentativa de transcender a ideia de privatização. Para a autora, o conceito de privatização total é aparentemente abandonado, e um novo elemento de mediação da relação é introduzido, as OSC funcionando como uma Terceira Via.

Dessa forma, é estabelecida uma nova configuração fronteira entre o público e o privado. A Lei nº 9.637/1998 (Lei das Organizações Sociais) e a Lei nº 9790/1999 (Lei do Terceiro Setor) são bons exemplos que configuram a intenção do estabelecimento dessa nova relação, no Brasil, na década de 1990.

Mas, em meados dos anos 2000, esse movimento ganha força, contorno e legitimidade jurídica específica. E, é nesse período que observamos uma maior ênfase no estabelecimento de leis voltadas para incentivar a participação do setor privado na

gestão pública, leis que garantiriam a continuidade dos acordos mesmo na possibilidade de alternância de governo. A Lei nº 11.079/2004 é um exemplo claro da descentralização da gestão pública e da consagração e legalização da participação da iniciativa privada na execução de atividades de interesse público, embora, exigisse licitação pública.

Para que a participação do setor privado se tornasse mais atrativa e menos burocrática, outras leis foram criadas com propósitos semelhantes à Lei nº 11.079/2004, mas agora sem a necessidade de licitação. Dentre elas: a Lei nº 13.019/2014, considerada o marco regulatório da parceria entre setor público, as Organizações da Sociedade Civil e a iniciativa privada, de acordo com a Fundamentação Teórica já alterada pela Lei nº 13.104/2015.

Considerando tal cenário político que o Brasil experimentava entre a década de 1990 e 2000, podemos afirmar que a criação do IQE em 1990 e sua certificação como entidade filantrópica em 1994, assim como, a sistematização do Programa Qualiescola II pelo IQE em 1996, emergiram num período de reformas econômicas e administrativas que propuseram e estimularam a participação do Terceiro Setor na execução dos serviços públicos. E, com base nos dados documentais é nessa ocasião que as atividades do IQE começam a ser colocadas em prática e posteriormente se expandem, e os convênios com estados e municípios brasileiros começam a ser estabelecidos, principalmente a partir dos anos 2000. Aspecto que evidencia a Teoria da Terceira Via.

Portanto, o convênio de cooperação técnico-educacional entre a Prefeitura do Recife-PE, o Instituto Qualidade no Ensino e empresas privadas representa um exemplo dessa nova configuração fronteiriça. E, provavelmente, um convênio respaldado na Emenda Constitucional nº 19/1988, na Lei nº 11.107/2005 (normas gerais de contratação de consórcios públicos), o Decreto nº 6.170/2007 e a Portaria Interministerial Nº 507, de 24/2011. E como já mencionado, no âmbito do Estado de Pernambuco, o Decreto nº 24.120/2002. Ou seja, um acordo diferente dos estabelecidos pelas leis federais em vigência na época: Lei nº 11.079/2004 e Lei nº 13.019/2014.

A expressão “provavelmente” não põe em dúvida a existência do acordo firmado, apenas está associada ao fato de não termos tido acesso ao convênio de

cooperação técnico-educacional (documento oficial), devido à burocracia posta pela Secretária Municipal de Educação do Recife. Mas, no âmbito do SMER, nos termos da Lei, o convênio foi assinado sem a necessidade de licitação pública e com o compromisso de assegurar sua continuidade mesmo na alternância de governo.

Mas, mesmo sem o documento oficial buscamos outras fontes de evidências que comprovassem a existência do acordo firmado (convênio). Encontramos o Relatório nº 63918-BR do Banco Mundial que se refere à implementação de um novo programa de treinamento de professores no Município do Recife em parceria com o Instituto de Qualidade da Educação (IQE). O Relatório no item III Descrição do Projeto/ (A) Componentes do Projeto, diz:

Subcomponente 1(d): Desenvolvimento Profissional do Corpo Docente Municipal. O Projeto apoiaria o desenvolvimento profissional do corpo docente do Município do Recife, incluindo a provisão de treinamento em serviço para professores e diretores nos níveis de educação da primeira infância e ensino fundamental. O Projeto daria apoio a esforços inovadores para fornecer treinamento em serviço para professores e diretores nos níveis de educação da primeira infância e fundamental. Em particular, o Município do Recife implementou um novo programa de treinamento de professores em parceria com o Instituto de Qualidade da Educação (IQE), que inclui uma combinação de treinamento fora da sala de aula e observação dos professores a fim de ajudá-los a aplicar habilidades pedagógicas de forma eficaz na sala de aula. A passagem do aprendizado de habilidades pedagógicas para sua aplicação bem-sucedida é um elo ausente em muitos programas de avaliação dos professores (EXTRATO DO RELATÓRIO DO BANCO MUNDIAL, 2012, p.08).

Esse Relatório é um documento de avaliação do projeto proposta de empréstimo de US\$ 130 milhões ao Município do Recife com garantia da República Federativa do Brasil para o programa de desenvolvimento da educação e da gestão pública no município, publicado em 26 de abril de 2012. Esse mesmo documento esboça os fins do apoio financeiro destinado ao programa de desenvolvimento da educação e da gestão pública, e diz:

[...] O programa apoiaria um programa inovador de capacitação de professores apoiado pelo IQE que incorpora alguns dos elementos mais promissores dos programas de capacitação docente, inclusive observação de professores na sala de aula, seguido de avaliação individual e em grupo. Elementos desse treinamento, atualmente implementado em oito escolas, estão sendo adaptados a um programa de treinamento mais amplo para o sistema que seria avaliado no contexto do Projeto. Já que os programas de capacitação em serviço

tendem a variar amplamente em termos de qualidade, o Projeto avaliaria o impacto dos diversos programas sobre o uso do tempo do professor e qualidade do aproveitamento dos alunos na sala de aula (EXTRATO DO RELATÓRIO DO BANCO MUNDIAL, 2012, p.33-34).

Claro que o Relatório não aponta com detalhe os trâmites legais ou o valor total destinado para os gastos com ações decorrentes do convênio com o IQE, porém, nos dá a certeza de que houve um investimento financeiro do Banco Mundial para o provimento de treinamento em serviço de professores e diretores no Município do Recife. Evidencia a participação de uma agência financeira como incentivadora e financiadora da participação das OSC no campo educacional.

Entretanto, com relação ao valor total investido pela Prefeitura do Recife na contratação do IQE, todos os entrevistados demonstraram que têm pouca clareza sobre o assunto. O relato, a seguir, revela o pouco conhecimento do entrevistado sobre os tramites legais e a indignação pelo fato de não ter havido prestação de contas ou pelos menos uma satisfação mínima sobre o gasto com o convênio:

Houve crítica sim. Houve crítica em relação ao valor que a prefeitura gastou, investiu naquela época, né? O grupo achava que aquele dinheiro deveria ter sido aplicado de outra forma, assim, dar mais assistência nas escolas, ver o que cada professor necessitaria para trabalhar na escola, cada escola tem a necessidade dele, o universo dele, o mundo lá da escola dele, mas, houve muito isso, a crítica. A prefeitura gastou, na época não lembro quanto, o valor, mas foi muito dinheiro, o pessoal achava que não seria necessária aquela despesa toda, poderia ter sido aplicado de outra forma. [...] (EXTRATO DA ENTREVISTA DE MARGOT, p. 05, 2017).

Um segundo relato também confirma a total falta de clareza a respeito do financiamento das ações decorrentes do convênio com o IQE. O sujeito afirma que:

No caso ele foi apresentado para gente assim que fomos para a formação convencional da Prefeitura. Nós fomos para aquelas formações, os EPM, e nessa formação eles apresentaram esse projeto, que por sinal estava em andamento em algumas escolas. Eu entrei no meu grupo em 2011, aí já estava em andamento esse projeto. Aí nós fomos apenas inteirados a trancos e barracos de como é que funcionava o trabalho. Mas, não foi apresentada a questão jurídica legal, não. Eu particularmente não fiquei sabendo. (EXTRATO DA ENTREVISTA DE OLIVIER, p. 01, 2017).

Não podemos descrever com certeza absoluta o plano de trabalho, os custos da contratação e os gastos com a manutenção do convênio com o IQE, pois a administração pública não disponibilizou publicamente qualquer informação em seu sítio oficial na internet ou diário oficial. Mas, provavelmente no cerne do documento deveria estar discriminado: direitos, responsabilidades e obrigações das partes signatárias, como recomendado nas leis que estabelecem esse tipo de acordo.

Embora, o Relatório do Banco Mundial também não se refira especificamente qual programa do IQE estava sendo contratado, afirmamos que o Qualiescola é o principal programa do IQE com foco na formação continuada para professores do Ensino Fundamental. E, esse Programa está entre uma gama de programas formativos instituídos por Fundações, Institutos, Associações que têm atuado na formação continuada docente, dentro do espaço regulamentado como Terceiro Setor. Com o IQE não é diferente, uma vez que o Instituto está registrado legalmente como uma entidade qualificada para o fomento e a execução das atividades de interesse público.

Outro documento legal também evidencia a atuação do IQE, isto é, a implementação do Programa Qualiescola II no SMER. Trata da publicação de um decreto municipal diretamente associada à ação do Instituto no município recifense: o Decreto Municipal nº 27.622/2013 que regulamenta a concessão de gratificação aos professores formadores enquanto atuarem no programa Qualiescola. Considerando o período em que o decreto foi publicado, afirmamos que se trata de um mecanismo político jurídico decorrente da atuação do Instituto Qualidade no Ensino no SMER. Por isso, um desdobramento legal, pois o teor desse documento converge direto para as ações do Instituto no SMER.

Com relação a esse mecanismo político jurídico, o Decreto Municipal nº 27.622/2013, afirmamos que este se configura como um incentivo pessoal para execução do trabalho. Mas, não deixa de ser uma política de bonificação, uma forma de gerenciar o trabalho do formador, controlar o processo para garantir os resultados.

A preocupação com a política do bônus é o tiro sair pela culatra, pois sob essa pressão financeira, os indivíduos bonificados se sentem obrigados a não falhar e, conseqüentemente, tendem num dado momento a manter o processo formativo a todo vapor, tentando evitar os efeitos adversos. Entretanto, acabam se deparando com

variáveis complexas que não podem ser resolvidas com o pensamento simplificador, diante disso, tendem a camuflar a realidade para manter o bônus. Cabe ressaltar que os dados fornecidos não evidenciam tal aspecto no SMER. Contudo, fica claro que a intenção da Prefeitura era bonificar para alavancar o processo formativo, dar um novo gás, pois a concessão da gratificação acontece após a mudança de gestão, momento em que os entrevistados observam o enfraquecimento dos encontros formativos desenvolvidos no contexto do Qualiescola II/Ciências.

Quanto à gratificação: seria natural proporcionar condições favoráveis e igualdade de oportunidades para que todos os professores possam, caso desejem, participar de um processo de seleção interna para ocupar a vaga de formador e por mérito de trabalho receber o incentivo financeiro. Porém, no SMER, segundo todos os entrevistados, a escolha do grupo de formadores de Ciências aconteceu às escuras, ou seja, sem o conhecimento dos docentes. Veja o que narra um dos entrevistados:

Não, não inclusive uma das formadoras trabalhou comigo minha colega lá de outra escola de Dois Unidos. [...] E assim a gente não ficou sabendo não, já foi receber a formação. Na época ela não estava mais trabalhando com a gente, ela tinha se afastado para o mestrado, aí ela deve ter tido acesso as informações com a turma lá, mas o grupo que estavam nas escolas, o grupo de ciências que estava na escola, não foi convidado, não foi informado. A gente já soube que a prefeitura teria um programa formador que iria nos ajudar na preparação das aulas, na coisa dos conteúdos, na formação, como se diz? Na formação dos conteúdos ciências e aí a gente já foi receber a formação. (EXTRATO DA ENTREVISTA DE MARGOT, p. 01, 2017).

A exclusão dos professores do processo de seleção, a nosso ver, acaba penalizando e desvalorizando os melhores e mais bem qualificados professores, mina sua motivação para trabalhar e acaba frustrando o desejo de crescer profissionalmente. O entrevistado Olivier além de afirmar que não sabia do processo de escolha do grupo de formadores do IQE, revela no seu relato a frustração diante da sua exclusão e dos demais professores do processo seletivo para exercer essa função:

Não, não. Particularmente para mim aconteceu às escuras, não disseram nada, eu não soube de nada. Até porque se eu soubesse, eu teria me interessado para fazer parte também. Não, literalmente não. Ficou sigiloso. (EXTRATO DA ENTREVISTA DE OLIVIER, p. 02, 2017)

No que se refere à escolha dos formadores, os relatos supracitados nos levam a perceber que não houve valorização do professorado por mérito, uma vez que não foi dada igualdade de partida a todos os professores, atitude que faria a diferença. Mas, o critério indicação, características profissionais comuns, experiência na profissão (informação revelada no estudo exploratório) não são suficientes para compor um grupo de formadores. Na concepção dos entrevistados a Secretaria de Educação do Recife poderia ter dado a oportunidade a todos os professores de conquistar a vaga pelo esforço próprio, pelo mérito de cada um.

O teor do Decreto Municipal nº 27.622/2013 revela outro ponto bastante relevante, nos dá a certeza de que não houve só investimento externo (organizações multilaterais e empresas privadas) destinado à contratação dos serviços formativos do IQE, ou seja, a Prefeitura do Recife não assumiu apenas o papel gerencial e de regulador, mas, também assumiu o papel de coparticipante financeiro (subsidiária).

Isso significa: a Prefeitura arcou com os pagamentos mensais dos professores formadores do IQE, provavelmente com recurso próprio ou recurso do FUDEB. Afinal a cidade do Recife é a terceira maior economia do Nordeste, com um Produto Interno Bruto (PIB) de R\$ 46.445.339,29, condição econômica que lhe permite garantir o investimento na área de educação. Fato que inclui gastos com qualificação ou aperfeiçoamento do quadro docente municipal e pagamentos de salário.

Então, com base no regime de cooperação, nos termos legais: no convênio de implementação do Programa Qualiescola II no SMER, a Prefeitura do Recife assumiu o papel de administrador gerencial/regulador e coparticipante financeiro (subsidiário) junto às empresas privadas mantenedoras; e, o Instituto, que se apresenta como uma instituição filantrópica, sem fins lucrativos, o executor da atividade de interesse público, além de articulador entre o público e o privado. A ação pública é de interesse recíproco, ou seja, ambos desejam a qualidade da educação via qualificação docente, porém, cada qual possui seu interesse próprio.

Os entrevistados, assim como demonstraram que possuem pouca clareza sobre a logística jurídica que rege o convênio de cooperação técnico-educacional e gastos com as ações decorrentes do IQE, também são unânimes em relatar que

desconhecem a função de cada membro parceiro. Sobre essa questão a narração, a seguir, comenta:

Olha, eu via a equipe da prefeitura como a mediadora do que já vinha de lá, a mediadora entre os professores, e até porque os cadernos, o material que a gente trabalhava, até onde eu sei era pronto, os cadernos de cada módulo, de cada formação enfim, vinham pronto para a gente trabalhar. Agora eu nem sabia das empresas, eu não sei, não sabia. (EXTRATO DA ENTREVISTA DE JOELLE, p.03, 2017).

No extrato da entrevista de Francine, a seguir, também fica evidente a falta de clareza sobre o papel de cada parceiro no processo. A entrevistada deduz com base nas suas participações nos Encontros Pedagógicos Mensais (EPM) a função de cada parceiro sem se referir as empresas privadas mantenedoras. Por desconhecer ela diz:

É isso aí, eu não sei te dizer realmente eu não sei. Em relação ao IQE, eu sei que os nossos formadores tinham uma formação com o formador do IQE, e eles repassavam para gente. Então, é... Com relação ao Instituto tinha sim esse compromisso, até porque, como eu disse a você, embora ela (tutora do formador) deixasse de vir a Recife, mas eles (professores formadores) sempre estavam em contato com ela, eles sempre deixam isso bem explicito para gente. O nome dela era [...], eu acho, então eles sempre tinham contato com a [...], e ela que repassava, ela quem dava formação para eles. Então, acredito que tinha a responsabilidade do Instituto. E em relação a Prefeitura aí eu não sei te dizer como é essa responsabilidade, mais pela equipe de lá do Paulo Freire sempre estava lá presente e iam no local da formação, se apresentavam, conversavam com a gente. Agora, é assim: para gente professor realmente não era tão explicito como acontecia a essa organização, como era a logística disso. (EXTRATO DA ENTREVISTA DE FRANCINE, p. 02, 2017).

Entretanto, não precisamos dos relatos dos sujeitos da pesquisa para reconhecer o propósito do estabelecimento da relação entre Prefeitura do Recife, IQE e empresas privada, pois o acordo comprova a Teoria da Terceira, indica descentralização do poder, centralização do capital e transferência de um serviço de interesse público para as OSC até então de responsabilidade exclusiva da Prefeitura.

Outro ponto: a lei preconiza que os convênios de cooperação devam funcionar mesmo diante da mudança de governo. Isso significa manter a ideologia viva. Sendo assim, fica a cargo da administração pública, no caso a Prefeitura do Recife, assegurar a continuidade do convênio. Ou seja, a execução da ação prevista no plano de

trabalho em caso de alternância de governo deve ser mantida, de modo a evitar sua descontinuidade, devendo ser considerado na prestação de contas o que foi executado pela Organização da Sociedade Civil até o momento em que a administração assumiu essas responsabilidades.

No SMER, o convênio com o IQE atravessou duas gestões administrativas, a do prefeito João da Costa Bezerra Filho (2008-2012) e a primeira gestão do prefeito Geraldo Julio de Melo Filho (2013-2016), no entanto, os trabalhos de qualificação docente aconteceram sem interrupções, evitou-se a descontinuidade do serviço de formação docente como previsto na Lei.

Quanto à questão evitar a descontinuidade do serviço prestado, os sujeitos da pesquisa relatam que de fato a mudança na gestão administrativa da Prefeitura do Recife não provocou a esfacelamento do convênio, mas provocou alteração no trabalho formativo desenvolvido pelo IQE, através do Programa Qualiescola II. O relato, a seguir, diz:

Na verdade, houve a mudança de gestão, né? De Prefeito, aí por conta disso a gente percebeu que embora, ainda, o IQE estivesse acontecendo, estava acontecendo num formato diferenciado do formato inicial. Porque, logo no início, 2011, a gente tinha a visita da formadora, não dos professores formadores, da formadora que formava os formadores. Acho que uma vez por mês ela visitava, ela vinha a Recife, ela é de São Paulo, de São Paulo, e depois ela passou a não vir. Pelo o que a gente entendia essa orientação era virtual, pela internet, por telefone. Então, a gente percebeu sim que teve uma modificação, mas isso não foi esclarecido para os professores, a gente não tinha detalhe dessa modificação. Não passava para a gente uma certeza, porque sempre tinha normalmente duas avaliações um pré-teste com os alunos e depois um pós-teste, então, não tinha certeza da aplicação desses testes nem as datas. Aí a gente percebeu, como se fosse enfraquecendo essa parceria entre IQE e Prefeitura, já não estava tão forte. E quando iniciava o ano letivo a gente não tinha certeza se a formação seria através do IQE. (EXTRATO DA ENTREVISTA DE FRANCINE, p.02, 2017).

Todos os participantes da entrevistas foram unânimes no reconhecimento de que, no início do convênio técnico-educacional, as ações do Qualiescola eram mais efetivas, tinham continuidade, seguiam uma lógica, mas com o tempo algumas ações foram abandonadas. Tal descontinuidade pode ter comprometido o resultado do trabalho formativo, aspecto confirmado pelos entrevistados, porém, não temos informações suficiente para comprovar.

No entanto, essa descontinuidade observada e vivenciada pelos sujeitos entrevistados é inquietante, pois a contratação do IQE demonstra a preocupação e o compromisso do município recifense em adotar medidas que garantissem a formação continuada para todos os professores da Educação Básica em suas áreas de atuação, como determina a Meta 16 do PNE. Outro ponto: esse esforço envolve gasto do dinheiro público, como por exemplo, recursos do FUNDEB que devem ser destinados à concretização da referida Meta. Ou seja, recursos que devem contemplar a capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas na melhoria da qualidade do ensino (Art. 41 da Lei nº 11.494/2007/Parágrafo único).

Mas, para o grupo entrevistado, a contratação do IQE foi equivocada, um gasto do dinheiro público sem o devido planejamento, uma vez que o Programa Qualiescola II/Ciências não considerava as necessidades, demandas e contextualizações do SMER (aspecto que será explanado na próxima seção). Diante desse aspecto, atinge a Meta 16 em parte, assim como, a implementação do Qualiescola no SMER não atende à Política Nacional de Formação estabelecida pelo Decreto 8.752/2016 a qual preconiza ações de formação docente que considere as características culturais, sociais e regionais em cada unidade federativa (Art. 3, item IV).

Entretanto, não podemos deixar de registrar que ao contratar os serviços do IQE, a Prefeitura do Recife teve a intenção de cumprir a LDBN nº 9.394/1996 e a Meta 16 do PNE e de certa forma a Política Nacional de Formação (Decreto 8.752/2016) que prevê a formação continuada e em serviço de professores da Educação Básica.

Para nós a contratação significa a concessão da formação continuada docente em serviço a OSC sob o investimento da iniciativa privada, sugerindo um Estado subsidiário/regulador (administração gerencial) que pretende transferir sua obrigação para o setor privado, pelo menos em parte, portanto, uma estratégia da Terceira Via. Ou seja, uma “parceria” oficializada por lei, decreto, pareceres, com a finalidade de atender aos propósitos de reformas educacionais pública.

4.2.3.2 Formação Continuada dos Professores de Ciências (Programa Qualiescola II)

Nesta categoria teórica analisamos a concepção de formação continuada que fundamentou o Programa Qualiescola II/Ciências durante o processo formativo dos professores e professoras de Ciências do SMER, em meados de 2011 a 2014. Neste texto, descrevemos as estratégias teóricas, metodológicas e pedagógicas utilizadas pelo Programa e as implicações desse processo formativo no desenvolvimento pessoal, profissional e coletivo do referido grupo de professores, quanto à superação da complexidade e ambiguidades da profissão.

Para isso, definimos três categorias empíricas (Quadro 22), de modo que nos permitisse compreender as possíveis contribuições do Programa Qualiescola II/Ciências no processo de formação continuada do professorado de Ciências do SMER.

Quadro 22
Categoria Teórica: Formação Continuada dos Professores
(Programa Qualiescola II)

Categoria Teórica	Categorias Empíricas	Unidades de Análise
Formação Continuada dos Professores Ciências (Programa Qualiescola II)	Projeto pedagógico de formação continuada	<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura do programa (ações); • Material Formativo; • Assessoria pedagógica; • Avaliações de aprendizagem.
	Modalidade Formativa	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de formação; • Trabalho colaborativo e dialógico; • Mobilização da reflexão sobre a reflexão na ação; • Relação com o trabalho de sala de aula e seus problemas.
	Desenvolvimento profissional do professorado	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorar a prática profissional; • Superação da complexidade e ambiguidades (situações problemáticas); • Desenvolvimento coletivo e institucional.

As categorias empíricas apresentadas no Quadro 22 revelam a dinâmica, a estrutura interna e as ações preferenciais utilizadas pelo IQE para o desenvolvimento do Programa Qualiescola II/Ciências, ou seja, os mecanismos mobilizados para realização do trabalho formativo em prol do desenvolvimento profissional do professorado de Ciências do SMER no período mencionado.

Na primeira categoria empírica, analisamos o projeto pedagógico de formação continuada do Programa Qualiescola II/Ciências. Nela descrevemos os elementos que deram contorno ao trabalho de formação orientado pelo IQE, são eles: a estrutura do programa (interna), o material formativo (cadernos), a assessoria pedagógica (suporte pedagógico) e as avaliações de aprendizagem. Então, passemos para a análise dos resultados.

De acordo com os documentos oficiais disponibilizados no portal do IQE, a estrutura de operação do Programa Qualiescola é a seguinte: formação continuada de professores em serviço, assessoria pedagógica e a gestão, articulação de redes locais para formação do conselho consultivo, reforço escolar e avaliação de desempenho dos alunos. Essas ações deveriam acontecer de forma sistêmica e movimentar os seguintes elementos: professor, estudantes, diretores, coordenadores e comunidade escolar. Tal escolha nos dá a impressão de uma formação do tipo estruturalista.

No entanto, quando perguntamos aos entrevistados se conheciam essa estrutura operacional e citamos as cinco ações, eles demonstram estranheza e pouca clareza sobre esta estrutura, só reconhecem algumas delas. Por exemplo, a Margot diz:

Essa assessoria, as formações, a assessoria. As visitas, as formações da gente uma vez por mês e as avaliações no final do semestre. (EXTRATO DA ENTREVISTA DE MARGOT, p.05, 2017).

Já o entrevistado Olivier confirma essas três ações citadas pela Margot e ressalta que em outras áreas do conhecimento acontecia o reforço escolar. Quanto à estrutura formativa, Olivier diz:

O que eu lembro *era* a formação, a assistência pedagógica e as avaliações. Essa questão de conselho com a comunidade e reforço escolar possa ser que seja com português e matemática, isso sim houve. Em relação a português e matemática, eu via alguns profissionais vindo aqui dar esse reforço em relação a português e matemática, mas em relação a Ciências não, desconheço, só essas duas áreas. (EXTRATO DA ENTREVISTA DE OLIVIER, p.07-08, 2017).

Portanto, todos os entrevistados asseguram que não houve a implementação no SMER da assessoria aos gestores escolares para melhorar a gestão escolar, o reforço escolar ou apoio a aprendizagem e a construção da gestão participativa, por meio da formação de Conselhos Consultivos para ampliar a capacidade de interação da escola com seu entorno.

Segundo os informantes do estudo, no contexto do Programa Qualiescola II/Ciências, apenas aconteceram as seguintes ações: formação continuada em serviço, assessoria pedagógica para o professor e avaliação de aprendizagem (desempenho) dos alunos, ações que por um tempo aconteceram de forma sistêmica, uma em função da outra. Mas, ressaltam que a formação continuada foi a única ação mantida sem interrupção até o final do convênio, mesmo com a mudança de gestão administrativa da Prefeitura do Recife.

Diante da constatação: houve uma quebra na estrutura operativa do Programa Qualiescola II, uma vez que apenas três das cinco ações aconteceram e, mesmo assim, de forma descontinuada. Pois, as ações, embora funcionassem independente uma da outra, elas se complementavam, por isso, deveriam funcionar de forma sistêmica movimentando todas as peças chaves do processo educativo. Mas, de acordo com as fontes de informações, no caso estudado, as ações movimentaram apenas os seguintes elementos: professor e estudantes.

Considerando a estrutura operacional citada pelos informantes do estudo, passemos a entendê-las individualmente, claro, sem desconsiderar a proposta do IQE que diz: as ações devem acontecer de forma sistêmica, complementar.

Realização das formações do Qualiescola II/Ciências: os dados coletados nos questionários dos professores formadores (estudo exploratório) indicam que as formações dos professores e professoras de Ciências aconteciam em diferentes espaços. Tal informação é confirmada pelos entrevistados, porém, eles salientam que as formações continuadas em serviço aconteceram, predominantemente, no Centro de Formação de Educadores Professor Paulo Freire e eventualmente em ambientes externos.

De acordo com os entrevistados, a dinâmica da formação continuada de professores estabelecida pelo Programa Qualiescola acontecia da seguinte forma:

desenvolvida por meio de “oficinas presenciais” ministradas pelos professores formadores da Secretaria Municipal de Educação do Recife habilitados pelo curso Pró-formador; nessas oficinas o professorado de Ciências respondia às atividades propostas nos cadernos formativos em pequenos grupos e socializavam com o grande grupo, ou seja, estudavam os temas e conteúdos contidos nos cadernos de Conceito e Ação.

Esse modelo (formato) é relatado na narração de Joelle:

Deixa eu ver se me lembro. Tinha algumas coisas que a gente, eu não me lembro se falava da prática, não era as atividades do caderno, eu lembro que a gente debatia, que a gente discutia algumas coisas, e muitas vezes essas atividades eram feitas oralmente, a gente discutia as questões que estavam postas e outras vezes a gente escrevia e depois fazia uma socialização, ou em algumas vezes eu lembro que ficou tipo uma atividade de casa, uma é, ficou o restante e ai pra tentar ver pra tentar preencher fazer o caderno e, eu acho que não lembro se era retomado na outra, eu não lembro exatamente como era.(EXTRATO DA ENTREVISTA DE JOELLE, p.10, 2017).

A dinâmica relatada pelos entrevistados está em consonância com o trabalho descrito no portal do IQE, um estudo baseado nos Cadernos Formativos sob a orientação dos professores formadores e supervisionados pelo tutor (a) /coordenador (a) de área do IQE.

Essa informação sobre a forma de trabalho evidenciada nos relatos indica uma formação continuada em serviço restrita ao repasse de um conhecimento acabado e formal, com a pretensão de transformar o professor em produto. Aspecto que limita a formação do professor reflexivo e investigador de sua ação, produtor do conhecimento, pois o repasse de informações não estimula a atitude do professor de planejar sua tarefa e de se tornar corresponsável por sua formação, e, possivelmente, não ressignificação do trabalho docente.

Tal constatação é confirmada na narração de Margot, a seguir, pois traduz a intenção do Programa Qualiescola:

[...] Ele era um trabalho com metodologia tradicional, como a gente sempre trabalhou nas escolas, né? É a coisa da reprodução, não tinha nada inovador não. Tinha a coisa da reprodução mesmo, não tinha nada de produção, era a reprodução de atividades. A coisa não era pesquisa, mostrava por mostrar as atividades que a gente pudesse fazer, mas nenhuma coisa focada na coisa da produção, não.

Entendeu? Nada do, do... Como se diz... assim... é... Buscar no aluno a capacidade dele de produzir, o conhecimento dele, da prática do conhecimento dele, tinha não. Era só. [...]. (EXTRATO DA ENTREVISTA DE MARGOT, p. 03, 2017).

Nas entrelinhas, a finalidade do Programa é transmitir para o professorado a mensagem salvadora em forma de conteúdo a ser, posteriormente, depositado nos estudantes. Essa visão revela a concepção bancária, o professor não tem que se libertar ou libertar os estudantes, pois ambos precisam estar amarrados às aulas modelos propostas, para assim, reproduzir a pedagogia do “opressor”.

Para nossa concepção, a reprodução da aula modelo acaba servindo de instrumento de “domesticação”, aspecto que acaba gerando o autismo pedagógico e suprimindo o princípio recursivo ou de recursividade segundo Morin (2002), pois a formação docente não é um processo acabado, a aprendizagem do professor se desenvolve em ambientes em que interagem. Na lógica recursiva a interação, as trocas com os pares na formação continuada em serviço retroagem sobre o professor o produzindo, conseqüentemente, repercutem nas ações pedagógicas, estabelecendo a educação escolar, e esta, por sua vez, retroage sobre o professor e vice versa. Como já dito no estudo exploratório, o que observamos é o estabelecimento de uma pedagogia, como diz Freire (2005), que tem que ser forjada *com* ele (professor) e não *para* ele (professor), com a finalidade de destituir o protagonismo ativo do professorado.

O formato de trabalho definido para o desenvolvimento do Programa Qualiescola II/Ciências nos passa a impressão de um processo formativo vazio e estéril, pois mesmo atuando num espaço que supõe complexidade, ou seja, num ambiente instável, de incertezas, o objetivo do Programa era manter as ações preestabelecidas, ações que a nosso ver buscava resolver problemas generalistas.

Para manter a regularidade do Programa Formativo em comento eram utilizados os Cadernos de Conceito e Ação, uma série de cadernos elaborados para cada ano do Ensino Fundamental, anos finais (quatro volumes). Esse material de acordo com os sujeitos do estudo vinha impresso (pronto) e foi entregue ao professor de Ciências nas primeiras formações. O extrato, a seguir, confirma essa informação:

O material vinha pronto, utilizávamos textos e as sequências didáticas para vivenciar com os alunos. (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO Q-8).

Por ser um material pronto supõe ausência do professorado na elaboração do material formativo, portanto, professores coadjuvantes de sua formação, aplicador e reproduzidor das sugestões idealizadas por outros. Segundo os participantes do estudo o referido material deveria servir de referencial na elaboração das aulas, isto é, os professores precisavam incluir no seu planejamento de trabalho as sugestões e recomendações dos cadernos de acordo com o ano de ensino que estivesse atuando.

Manter o professorado focado num único material é um risco, pois pode provocar alienação profissional, isolando o professorado da sua realidade. Não estamos negando que toda organização necessita de um fechamento, mas focar o trabalho docente apenas no Caderno de Conceito e Ação gera a dependência e se contrapondo ao princípio de autonomia/dependência citado por Morin (2002) e ressaltado por Imbernón (2009/2011), uma vez que toda organização necessita de abertura relativa e um fechamento relativo.

Não podemos negar, alicerçado nos referidos autores, que a autonomia do professor (a) se alimenta de dependência, pois a organização do seu trabalho será sujeito a uma lei exterior ou à vontade de outrem, portanto, com diz Freire (2005) os professores (as) são “possuídos”, vivenciam uma autonomia relativa. A profissão docente é uma mistura de autonomia, de liberdade, de heteronomia, mas a formação docente não pode ser um sistema fechado, inflexível, a formação é inacabada, o professorado aprende em outros ambientes que interagem.

Um único referencial, os cadernos de Conceito e Ação pressupõem unificação do trabalho docente, unificação que pode ignorar a diversidade natural que envolve a profissão. Tal caminho formativo pode acabar limitando o pensamento e a prática docente, por conseguinte, suprime a complexidade inerente ao processo de ensino e aprendizagem, provocando a simplificação. A simplificação inibe a compreensão das relações existentes entre o ato de ensinar e a aprendizagem do aluno, inviabilizando a mudança da cultura educacional tradicionalista.

Quanto à opinião dos informantes entrevistados sobre as ideias, conceitos, conteúdos, textos, sugestões didáticas e metodológicas contidas nos cadernos de

Conceito e Ação, elas são unânimes em dizer que o material era interessante e inovador. Na entrevista Olivier expressa o sentimento do professor diante do material:

Inovador porque.... Vamos dizer assim: eu tinha entrado a pouco tempo na Prefeitura e após esse tempo a gente não tinha visto nada de diferente. O professor, ele estava livre para fazer o que quisesse, não havia uma grade curricular convencional, normal, uma matriz para todos e era solto, uma escola tinha um livro de um jeito, uma metodologia de outro, todo mundo fazia do jeito que queria. (EXTRATO DA ENTREVISTA DE OLIVIER, p. 03, 2017).

Ainda, com relação aos cadernos de Conceito e Ação, nos questionários observamos que os participantes do estudo se referem aos cadernos da seguinte forma:

Alguns dos cadernos eram bem interessantes e era possível trabalhar em sala de aula, outros eram mais difíceis. (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO Q-9).

As sugestões de trabalho são interessantes, porém, nem sempre a sua preparação é compatível com o tempo que o professor disponibilizava. (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO Q-18).

Os cadernos traziam alguns temas interessantes que podiam se adequar ao que trabalhávamos, em alguns casos. (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO Q-8).

Nos questionários e nas entrevistas, os sujeitos reconhecem que os cadernos tinham atividades e abordagens interessantes e possíveis de serem aplicadas. Os entrevistados afirmam que utilizaram os cadernos durante o desenvolvimento do Qualiescola II/Ciências, pelo menos inicialmente, como norteador do seu trabalho em sala de aula. Pois, segundo eles, havia certa desorientação com relação aos conteúdos a utilizar na organização do seu trabalho.

A desorientação estava relacionada ao desconhecimento, na época, da proposta pedagógica que orientava o trabalho do professorado no SMER, por isso, todos afirmam ter utilizado os cadernos, em algum momento, para organizar suas aulas. A falta de conhecimento é justificada por três entrevistados, eles afirmam que foram nomeados para atuar como professor de Ciências no ano de 2011 e que em nenhum momento a proposta pedagógica que vigorava na época (proposta pedagógica 2002) foi apresentada nos encontros formativos. Apenas um dos

entrevistados conhecia a proposta pedagógica 2002, pois atuava a mais tempo no SMER.

Mas, mesmo reconhecendo o potencial dos cadernos formativos todos os participantes do estudo demonstraram pouca clareza sobre os princípios teóricos, metodológicos e pedagógicos desse material. No entanto, argumentam inseguramente em suas narrações que eram alicerçados nos Parâmetros Curriculares Nacionais/Ciências Naturais (PCN). Tal informação já tinha sido constatada no estudo exploratório e acaba confirmando, de certa forma, o que diz o IQE sobre os cadernos estar alicerçado nesse documento de reconhecimento nacional.

O participante da entrevista com mais tempo de atuação no SMER quando questionado sobre a origem dos conteúdos contidos nos cadernos de Conceito e Ação e se esses estavam de acordo com a proposta pedagógica de 2002 e os PCN/Ciências Naturais, ela responde que os conteúdos contidos nesses cadernos não estavam em total consonância com a proposta pedagógica 2002, mas carregavam a concepção do PCN. Portanto, diz:

Tinha, tinha. Era dentro desse universo. Só que ele era, digamos assim, um subconjunto, não abrangia, o caderno não abrangia tudo, e assim, é... Hoje, hoje, eu sei que se eu quisesse a partir de um conteúdo puxar “n” conteúdos, de uma forma interdisciplinar, eu poderia, na época eu não estava preparada para isso. A partir de um conteúdo puxar outros, fazer o entrelaçamento, não tinha essa capacidade, não tinha essa competência naquela época. *Aí não fazia, acho que eu e mais um bocado.* (EXTRATO DA ENTREVISTA DE MARGOT, p. 06, 2017).

Quanto a esse ponto: nas entrevistas, os três participantes que têm menos tempo de atuação no SMER (foram admitidos em 2011) e como disseram desconhecer a proposta pedagógica de 2002, na época do Qualiescola II/Ciência, garantem que não puderam comparar, mas confirmam que muitas dos elementos apresentados nos cadernos, inclusive os conteúdos propostos, revelam traços do PCN/Ciências Naturais.

Então, diante da informação, por se tratar de um material pronto elaborado para parametrizar a formação continuada docente em serviço em estados e municípios brasileiros afirmamos: ao contratar os serviços educacionais do IQE a rede ou sistema de ensino público contratante obterá um serviço formativo baseado nos PCN e que

provavelmente não estará em total consonância com a proposta curricular do seu sistema de educação. Pois, segundo todos os entrevistados a recomendação não era flexibilizar ou adequar os conteúdos apresentados nesses cadernos a realidade do SMER, mas deveriam ser incorporados ao trabalho docente e aplicados no contexto da sala de aula como proposto, independente das reais demandas do professorado de Ciências.

Com relação a parametrizar a formação docente, tomando como base apenas os cadernos de Conceito e Ação, estamos diante da redução do Ensino de Ciências apenas a uma parte do todo, um recorte ínfimo. Ignora-se a proposta curricular local e a profissão docente como um fenômeno social, como um reflexo da sociedade que o envolve. Sendo assim, desconsidera o princípio hologramático (MORIN, 2002) que nos diz: não se pode ignorar o todo, assim como, não se pode ignorar as partes, ou seja, segundo Imbernón nem tudo pode ser reduzido às partes, pois às partes estão no todo e o todo está nas partes.

Além do mais, como afirma Imbernón (2009/2011): o professorado não pode trabalhar sem atender as preferências, tendências, satisfações, entre outras prioridades do sistema de ensino a que se sujeita ou alheio aos estudos e pesquisas que envolvem sua área de atuação; trata-se do princípio da autonomia/dependência. O Qualiescola II/Ciências precisava permitir certa abertura do programa para atender às necessidades e particularidades locais do SMER, isso significa, um fechamento relativo.

Para garantir que as sequências de atividades propostas pelos cadernos e trabalhadas nos encontros formativos mensais fossem melhor aplicadas pelos professores em sala de aula, o IQE oferecia o suporte ou assessoria pedagógica. Portanto, além de ministrar os encontros formativos sob a orientação de uma tutora do IQE, os formadores de Ciências também desempenhavam o papel de assessor pedagógico, a chamada assessoria entre iguais. Essa assessoria é denominada pelo Instituto como plantão de apoio.

Segundo os entrevistados, os formadores no papel de assessores, no âmbito do SMER, não interviam a partir das demandas do professorado de Ciências, nem das necessidades das instituições escolares de que faziam parte. Afirmam que a função consistia em monitorar e verificar se a tarefa desenvolvida na formação estava

sendo executada e repassada para os estudantes. O apoio ou o suporte não objetivava resolver as situações problemáticas do professor, como relata o entrevistado:

Eles vinham para a escola, perguntava como nós estávamos trabalhando com o material, se estava utilizado esse material, na medida do possível eu dizia que sim, como estava utilizando, como estava trabalhando, quando não eu dizia: - Que não deu para trabalhar nesse período porque teve prova disso, prova daquilo, atividades disso, daquilo aquilo outro, não teve como trabalhar. *Aí* colocavam no relatório e levava para algum local, não sei especificamente para onde eles levavam esses resultados. (EXTRATO DA ENTREVISTA DE OLIVIER, p. 07, 2017).

O relato nos faz concluir: na formação, o formador de professores prescrevia as orientações dos cadernos de Conceito e Ação para todos e, na função de assessor pedagógico, controlava e monitorava tais orientações. Sob nossa concepção, o formador/assessor perde o papel de mediador crítico entre iguais e assume o papel de especialista infalível ou formador treinador, entre iguais, como denominado por Imbernón em seus estudos. No estudo exploratório, tal condição causava uma certa angústia existencial no professor formador de Ciências, pois estavam cientes da realidade do professor, contudo, viviam num constante conflito entre seguir as orientações do Programa, fazer bem o seu trabalho e o compromisso com o resultado.

Ao analisarmos os relatos de todos os sujeitos entrevistados no que se refere à assessoria dada pelos formadores de Ciências, eles afirmam que não se tratava de um suporte ou apoio pedagógico (assistência), definem a assessoria como sendo: visitas rápidas, pois não havia tempo reservado para esse momento, que essas visitas eram raras e quando aconteciam eram conversas breves, muitas delas no corredor da escola, nunca um estudo.

A narração de Francine expressa a visão dos entrevistados sobre o formador/assessor:

Nesta época eu estava lotada em duas escolas, [...], então eu nunca tive a presença do formador do IQE na escola com menor carga horária, mas ele sabia que eu tinha uma carga horária maior em outra escola, aí eu me lembro eu ele me visitou e foi até a sala, mas ele não entrou. Ele só me perguntou se estava tudo bem, se eu tinha alguma dúvida com relação à aplicação. Eu disse a ele que não tinha, porque realmente percebia que eu não podia. Não era tão fácil aplicar o que

era proposto ali naqueles cadernos com o público que eu tinha, com a realidade que eu tinha, com as condições que eu tinha. Mas, ele sempre deixava a disposição o telefone o e-mail para entrar em contato, mas na escola suas visitas eram esporádicas. Durante três anos, eu acho que eu não tive cinco visitas. Primeiro era [...] depois [...], foi [...], mas era assim, uma conversa rápida na sala dos professores, no corredor mesmo, nunca algo aprofundado. (EXTRATO DA ENTREVISTA DE FRANCINE, p. 04, 2017).

Mesmo vivenciando outra realidade, trabalhando em escola diferente, o relato de Olivier confirma que o comportamento do formador/assessor durante a assistência aos professores nas escolas era semelhante ao comportamento descrito por Francine:

Algumas coisas eles falavam, mas era muito por cima. Perguntava primeiro se nós tínhamos trabalhado. - E *aí*, vocês trabalharam os cadernos? Como foi? Perguntando experiência, dizia que alguns colegas tinham trabalhado, tiveram experiências exitosas, interessantes. [...] (EXTRATO DA ENTREVISTA DE OLIVIER, p. 07, 2017).

Os relatos revelam que a assessoria não funcionou no sentido de ajudar o professorado de Ciências a superar a complexidade e as ambiguidades oriundas das situações problemáticas que acometem esses profissionais, principalmente as geradas num ambiente estável e complexo como o ambiente escolar. Optou-se por seguir as orientações do IQE e investir na ação programada ao invés de ajudar a tornar o professorado de Ciências mais vigilante e mais inovador.

Ao que parece, a real função do formador que seria ajudar a buscar soluções para as situações problemáticas advindas da profissão docente foi desvirtuada em prol da busca pelos resultados desejados pelo IQE. Mas, acreditamos que a intenção de assessorar o professorado é valiosa e funcional, pode surtir efeito no trabalho do professorado, desde que se tenha o propósito de ajudar colaborativamente na constituição de estratégias para superar ou minimizar a complexidade e as ambiguidades da sua profissão. Com isso, fica claro que o foco do Programa Qualiescola II não era o ensino, mas o aprendizado do professorado, ou seja, aprender as sequências de atividades para aplicar na sala de aula e atingir bons índices nas avaliações de aprendizagem.

É compreensível a busca pelo resultado, mas essa ação deveria considerar a realidade dos professores da rede ou sistema de ensino público contratante, partir da reflexão crítica dos erros e acertos dos professores envolvidos no processo, portanto, nesse sentido a assessoria poderia ser melhor direcionada ou revista pelo IQE.

Outra ação que também fez parte do projeto pedagógico de formação continuada do Programa Qualiescola II/Ciências no SMER foi a avaliação de aprendizagem (avaliação de desempenho). Conforme o portal do IQE (2017) um instrumento elaborado pelos consultores do IQE com a finalidade de acompanhar a evolução da aprendizagem de todos os estudantes, orientar o planejamento escolar deveria ser aplicado a cada seis meses. Os questionários e as entrevistas confirmam que a avaliação acontecia no final de cada semestre (seis em seis meses), mas não a reconhecem como um instrumento para acompanhar a aprendizagem dos estudantes e orientar o planejamento escolar, muito menos o planejamento do professor.

Com relação às avaliações todos os sujeitos do estudo concordam nos seguintes pontos: os professores não participaram da proposição e da elaboração dos itens das avaliações; e as avaliações não estavam em consonância com a matriz curricular do município recifense, portanto, não condizia com a realidade das instituições escolares do SMER. Com relação a essas questões destacamos dois extratos que expressam claramente a opinião dos sujeitos do estudo:

As avaliações foram elaboradas por professores fora da rede e muitas vezes não atendiam às propostas regionais. (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO Q-13).

Esta eu achava um absurdo. As habilidades e conteúdos avaliados não coincidiam com nosso planejamento. Havia sempre questões de conteúdos não vistos. (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO Q-16).

As entrevistas também confirmam os dois pontos supracitados, contudo, levanta outro ponto interessante: as avaliações serem usadas apenas para medir a eficiência do Programa e não para orientar o planejamento dos professores e da escola, nem para melhorar a formação. O relato, a seguir, descreve a concepção do entrevistado sobre a finalidade do instrumento avaliativo:

[...] O programa vem lá de São Paulo.... Então quando as provas eram aplicadas para os alunos, não levava em consideração o trabalho do professor, o que o professor trabalhou durante aquele ano, durante aquele bimestre, vinham conteúdos que não estava na matriz, os conteúdos determinados para aquela série, para aquele ano. Então os alunos faziam provas com conteúdo que eles nem sabiam. Então, assim, é quanto pesquisa, a partir do momento que eles fazem essa avaliação com os alunos eles (IQE) estão pesquisado a eficiência do projeto. Então, para gente não tinha credibilidade porque não respeitava nossa matriz, não era algo nosso. EXTRATO DA ENTREVISTA DE FRANCINE, p.03, 2017).

As avaliações de desempenho não eram vistas pelos sujeitos do estudo como um instrumento para ajudá-los a redirecionar seu trabalho, mas como uma ferramenta de autorregulação do sistema formativo implementado pelo IQE. Segundo as entrevistas, os resultados não eram utilizados como material de apoio na formação continuada em serviço, pois não havia um feedback, apenas uma breve apresentação dos resultados (percentuais de acertos e erros).

Todos os entrevistados ressaltam que quando as avaliações eram levadas para os encontros formativos mensais vinham com o propósito de reorientá-los para selecionar e priorizar conteúdos/habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, visando a bons resultados nas avaliações de desempenho. Ou seja, direcionar as habilidades que os estudantes deveriam desenvolver no processo de aprendizagem de conceitos, fatos, procedimentos e atitudes com a finalidade de responder especificamente à avaliação aplicada pelo IQE.

A nosso ver uma forma de fazer com que o professorado se sentisse responsável pelo desempenho dos estudantes, tipo responsabilidade verticalizada (de cima para baixo). O relato abaixo expressa a preocupação do professor:

Eu acho que os resultados das avaliações *né* que a gente focava nisso que os meninos se *submetia* numa avaliação escrita *né* e *aí* a gente se preocupava com o que eles conseguissem atingir aquele conhecimento, chegar *naquele, naquela* compreensão que conseguisse uma nota uma boa nota, eu acho que uma das coisas que *motivava* a avaliação que acontecia a cada semestre era, parece que era junho e novembro não me lembro mais as avaliações. (EXTRATO DA ENTREVISTA DE MARGOT, p. 07-08, 2017).

Essa atitude relatada no extrato acima é descrita nas demais entrevistas. Diante da informação, nos reportamos a Paulo Freire (2005): os professores assumiram uma postura chamada de “aderência” ao opressor (professor hospedeiro), isso não significa que passaram a admirar as circunstâncias da avaliação de desempenho dos estudantes ou o Programa como um todo, no entanto, se tornaram oprimidos conscientes da sua opressão. Mas, a preocupação com a aprendizagem do alunado o fez priorizar em suas aulas os conteúdos abordados no instrumento avaliativo do IQE. A avaliação era uma ação bastante criticada pelo grupo de professores porque não considerava as necessidades, demandas e contextualizações do SMER.

Em síntese, as ações analisadas (encontros formativos mensais, material formativo (os cadernos de Conceito e Ação) e as avaliações de desempenho), com já comentamos anteriormente, são elaboradas exclusivamente pela equipe do IQE/São Paulo, portanto, foram estruturadas tomando como base outra realidade educacional. Então, uma vez criadas sem a participação direta do professorado do SMER, estamos diante da pedagogia do “opressor”. Isso supõe: O IQE levará a sua pedagogia (do opressor) para todos os estados e municípios contratantes sem as devidas modificações ou ajustes, o Programa Qualiescola II/Ciências, segundo os informantes, não recomendava flexibilização do seu material.

Logo, uma pedagogia que transforma o professorado em receptores e reprodutores de informações de outros, pois seus efeitos não se tornam um recurso para reflexão e reflexão da ação, suas causas não geraram o diálogo verdadeiro necessário para reflexão e compreensão crítica. Desse modo, não resulta no engajamento necessário na luta pela libertação do professorado, ou seja, para mudança verdadeira da cultura pedagógica tradicional, ainda enraizada no ensino de Ciências nas escolas.

A segunda categoria empírica trata da modalidade formativa adotada pelo IQE para estruturar o Qualiescola II elaborado para a disciplina de Ciências sem esquecer que a estrutura operacional é única e serve de base para todas as áreas disciplinares (Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia). Quando falamos de modalidade formativa estamos nos referindo ao modo de participação, ao nível de

planejamento da atividade formativa, os papéis e interações e o grau de envolvimento que o Programa exige dos participantes.

Sendo assim, a análise dos dados fornecidos pelos sujeitos participantes da pesquisa através dos questionários e das entrevistas evidencia que o Programa estudado se configura como um sistema de formação fechado, padrão, baseado no modelo de treinamento, ou seja, atualização docente na sua área de atuação, especificamente no conteúdo da matéria que lecionam baseado nos PCN/Ciências Naturais.

Como os próprios informantes dizem: trata de um modelo idealizado para ajudar o professor a organizar ou estruturar seu trabalho em sala de aula (aulas modelos ou sequências de atividades prontas. Tal característica pode ser confirmada através do relato do entrevistado Olivier que diz:

O Programa Qualiescola é estruturalista, por mais que ele tendesse a falar que era construtivista, era mais estruturalista. Porque falava mais do conteúdo, era mais frisar o conteúdo e tentar trazer uma vivência diferente para o programa da rede, mas que nos frigar dos ovos chegava a uma questão estrutural só. A partir do momento que o Qualiescola entrou ele tentou normatizar esse trabalho, nosso trabalho, ou seja, é algo novo, não é que seja inovador em metodologia, novo para rede, para tentar uniformizar o conteúdo, os parâmetros de trabalho, aquela coisa todinha, era assim. (EXTRATO DA ENTREVISTA DE OLIVIER, 2017).

O relato de Joelle, a seguir, confirma também que a formação é do tipo estruturalista, mas, assim como, no relato de Olivier, afirma que há indícios do construtivismo no Qualiescola II/Ciências. Sua narração, a seguir, diz:

É veja, é o fato desse material chegar para gente, para gente discutir o material inclusive com questões que a gente ia responder em fim, é *aí* não parece ser tão construtivista já que as coisas já vêm prontas e a gente tem que fazer, mas é que algumas vezes existia o debate, esta forma como a formação era conduzida fazia surgir ideias, trocas de experiências de sala e eu acho que isso era valido. [...] (EXTRATO DA ENTREVISTA DE JOELLE, 2017).

Entretanto, a ideia de uma formação do tipo construtivista suscitada pelos entrevistados é controversa, pois eles descrevem que estavam diante de uma formação desenvolvida apenas dentro do universo de conteúdos sugeridos nos

cadernos de Conceito e Ação, um material pronto que deveria ser seguido à risca, diz que se tratava de um processo formativo preocupado em estruturar o trabalho docente. Nesse contexto, relatam que os encontros pedagógicos eram exclusivamente preparados pelo grupo de formadores de Ciências sob a orientação da tutora (representante do IQE); estes selecionavam o que deveria ser explorado, definia as leituras, escolhia as sequências de atividades que seriam trabalhadas, apresentavam, explicavam e deliberavam o que os professores deveriam fazer.

Em resumo, os cadernos serviam de suporte na orientação das habilidades que deveriam ser desenvolvidas no professorado e nos estudantes para atingir os objetivos e resultados pretendidos. Os dados revelam que ao elaborar de uma série de cadernos para nortear a formação continuada em serviço docente, definir o que os formadores deveriam fazer e predefinir conteúdos que deveriam ser comuns a todo o professorado, o IQE através do Qualiescola II sinaliza a intenção de padronizar e unificar as ações dos professores e das professoras. Ou seja, o conhecimento de si mesmos, o conhecimento adquirido ao longo da sua profissionalização e as situações problemáticas do professorado, se encontra, contudo, prejudicado pela “imersão” em que se acham na realidade opressora, como diz Freire (2005).

Portanto, estamos diante de um processo formativo do tipo estruturalista, especificamente, uma atualização pedagógica, disciplinar e metodológica simplista, mas que segundo os entrevistados poderia ter sido desenvolvida dentro dos princípios construtivista. No entanto, uma qualificação restrita no saber fazer e como fazer, pautada na construção da ideia de uma profissão subsidiária (dependência). Reportando-nos ao que diz Freire (2005), essa forma de trabalho sugere um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos, a prescrição, uma imposição da opção de uma consciência a outra.

Imersos na estrutura dominante, os entrevistados e respondentes do questionário admitem que a participação do professorado era mínima. Os relatos, a seguir, extraídos do questionário aplicado com os professores de Ciências, revelam a não participação dos professores na proposição, na elaboração e na organização do material utilizado nos encontros formativos. Dentre esses relatos destaco três:

Nas EPM eram debatidos os conteúdos contidos nos cadernos do IQE.
(EXTRATO DO QUESTIONÁRIO Q-6).

Os professores presentes demonstravam interesse e participavam das atividades propostas. (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO Q-15).

As questões já estavam preestabelecidas e o encaminhamento era no sentido de que os professores trabalhassem o tema, a fim de que quando fosse aplicado o exame (avaliações de aprendizagem) o aluno tivesse êxito. (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO Q-17).

Esses extratos denunciam o modo de trabalho e qual era a real participação dos professores nos encontros formativos, isto é, o trabalho de formação docente estava, sem dúvida, apoiado no treinamento, no propósito de mudar o professorado por igual. É evidente que para isso precisavam restringir o grau de envolvimento do professor. No caso estudado, o professorado assumiu o papel de meros assistentes, receptores e reprodutores de informações fornecidas por outros.

Isso significa a imposição de uma consciência à outra, como diz Freire. Ao que tudo indica a finalidade do Programa era impor sua palavra, uma palavra colocada como verdadeira, para isso, precisou negar a práxis verdadeira do (a) professor (a), assim como, negou o direito do professorado se pronunciar, de dizer sua palavra, de pensar certo. Aspectos ressaltados por Freire (2005) como essenciais para superação da contradição opressores-oprimidos que é a libertação de todos.

Com relação ao grau de participação, o extrato da entrevista de Olivier, a seguir, aponta qual seria o papel do professor definido pelo IQE:

Na minha concepção era um projeto, era uma perspectiva inovadora, um projeto inovador, porém ele já vinha com o material pronto, ou seja, nós não construímos nada. O material vinha naquelas apostilas, prontos, e nós íamos seguir aquele roteiro e se houvesse algum acréscimo seria apenas para questão da aprendizagem naquele momento lá da sala de aula, naquele momento que estivesse organizando, fazendo tudo. Mas, o trabalho em si já estava organizado, caderno 1, caderno 2, caderno 3, caderno 4.... Que tipo de assunto aquilo ali vai servir, como trabalhar aquela metodologia, era basicamente aquilo ali (EXTRATO DA ENTREVISTA DE OLIVIER, p. 03, 2017).

As interações estabelecidas entre os sujeitos que fazem parte do processo de formação se resume a: organizadores (as) e “participantes”. O extrato supracitado revela que no Programa Qualiescola II/Ciências os formadores colocavam à disposição do professorado situações generalistas retiradas do caderno de Conceito

e Ação, sem passar pelo debate e pela reflexão. Embora, os entrevistados tenham afirmado unanimemente que o debate e a discussão faziam parte do processo.

Entretanto, ao analisarmos os trechos das entrevistas e dos questionários, o debate e as discussões que os participantes da pesquisa se referem são gerados da necessidade que uma atividade coletiva exige. As fontes de informação por nós analisadas afirmam que a dinâmica utilizada para trabalhar as sequências de atividades e os textos extraídos dos cadernos eram: debates em pequenos grupos e depois esses grupos explanavam suas concepções sobre a sequência atividade respondida para o grande grupo. Isso significa dizer: esse tipo de atividade acaba fazendo com que o professor seja obrigado a se pronunciar, trocar conceitos, informações e experiências, mas não necessariamente são situações com a pretensão real de promover uma aprendizagem colegiada participativa, uma aprendizagem colaborativa.

Com base nos dados, queremos dizer que a maneira como estas situações formativas (trabalho em grupo) eram conduzidas e a falta de tempo, como os próprios entrevistados afirmam, não poderiam proporcionar um aprender de forma colaborativa, dialógica e participativa. Estamos diante da intenção de modificar o professorado por igual e não modificar as atividades a partir das suas demandas. A proposta não era analisar, avaliar coletiva, se resumia na apropriação e reprodução do que estava sendo apresentado nos encontros formativos. Como os próprios relatos das entrevistas dizem: o professorado era visto pelo IQE como mero fazedores e executores de suas determinações.

As situações que foram relatadas apenas confirmam que o debate ou discussões existiram, porém, não funcionavam no sentido de mobilizar a reflexão sobre a reflexão na ação e também não são processos reais de colaboração. Indica que eram apenas discussões superficiais destinadas aquele momento pontual, uma vez que nenhum relato evidência a preocupação em levar em consideração o contexto que o professorado de Ciências estava envolvido, era ação pela ação. Por exemplo, a narração, a seguir, revela esta situação:

Muitos comentavam isso, a gente falava em relação a essa coisa vir pronta, essa coisa vir pronta de uma realidade que muitas vezes não era igual a nossa e nesse sentido tinha algumas dificuldades e era um pouco complicado. Assim, lá na formação era basicamente isso:

discutia-se sobre uma realidade que não era nossa e muitas vezes acabava chocando o que a gente tinha aqui. (EXTRATO DA ENTREVISTA DE JOELLE, p.08, 2017).

Estamos falando de um modelo de formação que leva o (a) professor (a) a adquirir conhecimentos e habilidades por meio da instrução generalista, imbuídas de ações práticas de natureza simplista. A narração de Joelle supracitada deixa claro que o grupo de professores realizava e “discutia” (sem reflexão) as atividades produzidas em outra realidade educacional, atividades estas que ignoravam a relação com o trabalho de sala e aula e seus problemas.

Ou seja, um processo de formação descontextualizado da realidade docente e do coletivo, das demandas do sistema de ensino do Recife, do grupo de Ciências, das instituições escolares que este grupo estava envolvido, da comunidade e do contexto onde se situa. A narração, a seguir, confirma nosso ponto de vista. A narração diz:

Não foi um acerto, porque, assim.... Na minha concepção a formação por mais que ela seja boa e eficiente, se não tiver o olhar, o cuidado na escola, no professor, no que se oferece para esse professor trabalhar, condições de trabalho, o instrumento que o professor quer para trabalhar, os recursos que o professor quer para trabalhar, não vai adiantar. Porque se eu vou para a formação, onde eu aprendo ali a fazer um experimento, uma atividade experimental, por mais simples que seja, com objetos bem simples, mas se eu chego *na* escola não tenho condição, tenho uma sala de aula que não permite me deslocar por entre os alunos de tão apertadinho que está, então não tenho como aplicar. Eu acho que não foi eficiente por conta disso, porque o Instituto, *e/e* não levou em consideração, e também a rede, a realidade que a gente tinha, nas escolas, nas salas da gente. Então, muitas vezes não podia desenvolver por conta disso. (EXTRATO DA ENTREVISTA DE FRANCINE, 2017).

Assim como a Francine, os outros entrevistados unanimemente consideram a contratação do IQE foi um erro da Prefeitura do Recife, pois o Programa Qualiescola II/Ciências não partia e não considerava as necessidades, demandas e contextualizações do SMER. Embora, o município tenha tentado cumprir a determinação da LDBN nº 9.394/1996, a Meta 16 do PNE e Política Nacional de Formação Docente que prevê a formação continuada e em serviço de professores da Educação Básica.

O fator descontextualização gerou no professorado de Ciências do SMER certa angustia, pois reconheciam que as sugestões colocadas pelos formadores não se aplicavam a qualquer contexto educativo. Essa angustia, a nosso ver, é algo natural, pois mesmo constatando que o Programa Qualiescola II/Ciências priorizava ação pela ação, não podemos deixar de lembrar que a ação nos impõe a reflexão sobre sua própria complexidade, como diz Morin (2011), o campo da ação é muito aleatório, muito incerto. O Programa estava envolvido num ambiente instável, de incertezas, complexo, neste caso, uma visão simplista tende a ser mutiladora.

Todos os sujeitos participantes do estudo afirmam que a compreensão crítica os fez perceber e decidir que as atividades propostas precisavam de adequações. O relato de Margot expressa o sentimento do professorado de Ciências:

Geralmente aplicava como estava no caderno. É, sim. Eu tinha a vontade de fazer minhas coisas diferentes *né?* Colocar um pouquinho do que você ver além daquilo que está, mas, às vezes, nem dá tempo, não dá. Ou você faz daquele jeito ou não faz. Para fazer do seu jeito, para você sentar, pensar e refletir e fazer as alterações necessárias, que quase sempre requer, exigências, mas não dá. (EXTRATO DA ENTREVISTA DE MARGOT, p. 04, 2017).

Outras narrações confirmam que o material trabalhado na formação em algum momento foi usado nas aulas de Ciências, na medida do possível e apesar das condições de trabalho. Destacamos, a seguir, mais duas narrações:

Sim já cheguei, aplique algumas, poucas, não muitas, alguma coisa dava para fazer outra não, não fazia não conseguia, acho que talvez a minoria, talvez pouca coisa que estava lá no caderno eu consegui fazer. (EXTRATO DA ENTREVISTA DE JOELLE, p. 11, 2017).

É, é. Agora em relação às atividades do caderno, assim, muitas delas a gente via que não podia aplicar na sala de aula, porque o IQE trabalha com muito texto e a gente não tinha como fazer a reprodução desses textos para trazer para sala de aula. Então, a gente trabalhava aquilo ali, atividades até legais, dali a gente poderia até fazer o recorte e ver o que poderia aplicar na prática da gente, mas trabalhar daquela forma não tinha como. Eu mesmo não cheguei a usar porque numa atividade eu tinha que tirar cópia de três textos. Eles sempre faziam relação entre textos, uma reportagem, um artigo científico, e eu não tinha como tirar cópia desse material. Mas, usei. (EXTRATO DA ENTREVISTA DE FRANCINE, p. 04, 2017).

Ao que tudo indica o fator descontextualização não impediu o uso do material formativo, ou seja, a compreensão crítica inerente ao trabalho docente e o desejo de fazer com que o estudante aprendesse o conteúdo o fez aproveitar, ao menos em parte, as sequências de atividades, mesmo que fosse para atingir bons resultados na avaliação de desempenho e o afastasse de sua realidade. Como as narrações evidenciam, as atividades não foram utilizadas na íntegra, o professor usou sua liberdade para fazer as alterações necessárias, embora, essa não fosse a recomendação dos representantes do IQE.

Nesse caso, essa iniciativa do professorado naturalmente nos moldes de um programa deve ser reprovada, pois como afirma Morin (2011), o programa não obriga a estar vigilante, não obriga a inovar. Entretanto, o professorado estava imerso em ações que supõe complexidade, logo, os acasos naturalmente vão acontecer e exigirá do professorado habilidades e competências que os ajude na formulação de estratégias coerentes.

A iniciativa de modificar as sequências de atividades ou usar parte delas não significa liberdade didática, metodológica e teórica, apenas demonstra a necessidade do professor de pôr em prática sua compreensão crítica, mesmo sem ser estimulado, permitindo relacionar as atividades propostas com o trabalho de sala e aula e seus problemas. Pois o trabalho do professor não se restringe ao simples ato de aplicar técnicas e executar tarefas, mas em compreender criticamente o funcionamento da técnica e da tarefa.

A atitude do professor de Ciências de adequar as sequências de atividades a sua realidade não implica que a formação alcançou o grupo e que a reflexão que gerou a intervenção e a reformulação de estratégia emergiu do trabalho colaborativo, dialógico e participativo. A iniciativa do professorado indica que a formação provocou o individualismo pedagógico, uma vez que as alterações eram pontuais e feitas no ambiente escolar que estavam envolvidos. Além do mais reflete a busca para recuperar a sua humanidade e a humanidade do Programa, ou seja, a tentativa de liberta a si e aos opressores.

Em suma, o Programa Qualiescola consentiu a liberdade, uma liberdade assistida. Um ato de generosidade para evitar o fracasso do trabalho, de não atingir os objetivos e metas do Programa. Na menção de ver o trabalho minguar joga a

responsabilidade do professor, como um ato desesperado de ver o trabalho sendo praticado a todo custo.

O relato, a seguir, revela a coação do professor:

Eles alegavam que o material era um projeto novo, era uma coisa que nós, professores, *deveria* trabalhar e quando eu via sempre uns colegas resistindo, e quando havia essa resistência, nós éramos questionados se nós realmente éramos bons profissionais ou não. Houve uma certa vez que o colega foi questionar uma parte, *aí* disseram, uma pessoa lá disse: - Professor que é professor tem que saber lidar com situações diversas. Aquela coisa toda. Então, quando você está na ponta da situação, do outro lado tudo é fácil, mas uma coisa é você está lidando com os alunos todos os dias. A gente sabe que lidar com os alunos em sala de aula todos os dias nem sempre é um mar de rosas, nem sempre é aquela coisa maravilhosa, bonita, que se apregoa num projeto, num trabalho. *Aí* ela argumentou que era professora também, coordenadora também, e que quando ela trabalhava não tinha problema nenhum, ou seja, era como se ela fosse um super-humano e que jamais fosse um mero mortal e nós tínhamos que nos adequar e que nós conseguiríamos fazer. [...]. (EXTRATO DA ENTREVISTA DE OLIVIER, p. 04, 2017).

Esse relato confirma que tanto as ações formativas e a assistência do formador (ações do Programa Qualiescola II/Ciências) não demonstram a preocupação em proporcionar situações que promovessem o diálogo verdadeiro, legítimo ou a formação colaborativa, apenas se limitava a cumprir uma rotina e executar tarefas preestabelecidas, sem disponibilizar tempo para refletir e avaliar efetivamente o que era feito nas formações. As modificações nas atividades feitas pelo professorado de Ciências se constituíram como um ato isolado e individual, não partiu de uma reflexão coletiva.

A narração a seguir resume a real preocupação do Programa:

Eu não percebia dessa forma não. Eu percebia a aplicação daquilo ali com o objetivo do desenvolvimento do que era elencado ali, como objetivos. No final, assim.... Para inserir a gente na pesquisa eu acho que eles deveriam propor e depois marcar outro momento para a gente expor o que foi que a gente teve de resultado, e não tinha, a gente só tinha a formação a partir das atividades propostas no caderno. Então, depois não tinha o resgate disso, vocês aplicaram? Como foi? Vamos fazer um levantamento de como foi, vamos ver o que foi exitoso, o que a gente poderia ajudar, entendeu? Como não era assim, eu acho que não era proposto nessa possibilidade, o professor a partir da li fazer sua pesquisa, talvez ele isolado, mas enquanto grupo, enquanto

equipe não. (EXTRATO DA ENTREVISTA DE FRANCINE, p. 09, 2017).

De acordo com o relato não era a intenção do processo formativo estabelecido pelo Qualiescola promover o diálogo consigo próprio, um diálogo com os pares e o diálogo com a própria situação proposta, a preocupação não era promover uma educação libertadora, mas reprimir ao máximo o protagonismo do professor. Ao ser negado a dialogicidade impedisse que os professores saiam do estado de produto e não se tornam produtores do conhecimento. Portanto, impedisse que o professorado ganhasse autonomia profissional, reflita sua prática e desenvolva habilidades de participação e comunicação em grupo.

Compreendemos, a partir dos dados fornecidos pelos sujeitos do estudo, que a formação ofertada aos professores de Ciências através do Qualiescola II implementado no final de 2011 até 2014 abria a possibilidade de resolver problemas simples, além de não se aplicar a qualquer contexto educativo. O pensamento simplista ignora a profissão docente como um fenômeno social, portanto, complexa. Ao ignorar a complexidade das situações problemáticas que envolvem a profissão docente, tais como: as condições de trabalho, as questões salariais, os valores, a cultura, os estudantes, os contextos dos novos tempos, dentre outras situações, o Programa estaria provocando uma alienação profissional. Condição que inibi as mudanças, as inovações e potencializa o autismo pedagógico (isolamento, individualismo).

Mesmo diante de tantas críticas, acreditamos que o desenvolvimento profissional do professorado pode ser concebido através de qualquer intervenção formativa, seja ela estruturalista seja ela construtivista, porém, como diz Imbernón (2009), a formação continuada docente não é única responsável por esse desenvolvimento, mas é essencial para constituição da identidade docente.

Pensando nessa assertiva propomos a terceira categoria empírica. Nessa categoria apresentamos as intenções do Programa Qualiescola II/Ciências para melhorar a prática profissional, as concepções educativas e o conhecimento do professorado de Ciências no período em que esteve à frente da formação continuada em serviço no SMER. A nosso ver, intervenções que supõe promover o

desenvolvimento pessoal, coletivo e institucional. Diante disso, passemos para a análise dos resultados.

Com base na estrutura operativa do Programa Qualiescola percebemos que o foco da formação continuada em serviço consiste em melhorar a qualidade do professor através do desenvolvimento de habilidades e competências. Mas, ao analisarmos os dados obtidos através dos questionários e entrevistas, estes nos fazem perceber um trabalho de qualificação restrito ao conhecimento “científico” da disciplina escolar que se objetiva formar. Especificamente, uma formação que considera a ínfima parte do Ensino de Ciências (todo), uma vez que o PCN/Ciências Naturais é o principal referencial.

Digo: os professores, através das sequências de atividades ou aula modelo contidas nos cadernos de Conceito e Ação, eram ensinados a aplicar o conhecimento (conteúdos escolares) a partir das dimensões teóricas, didáticas e metodológicas preestabelecidas por especialistas do IQE. Os dados indicam que durante o tempo de desenvolvimento do Programa Qualiescola II/Ciências a formação acontecia no sentido de construir a ideia de uma profissão subsidiária (dependência), em que o professorado deveria se basear no pensamento dos outros, no que dizem que deve ser feito. O relato de Margot, a seguir, revela esta concepção educativa:

[...] Ele era um trabalho com metodologia tradicional, como a gente sempre trabalhou nas escolas, *né?* É a coisa da reprodução, não tinha nada inovador não. Tinha a coisa da reprodução mesmo, não tinha nada de produção, era a reprodução de atividades. A coisa não era pesquisa, mostrava por mostrar as atividades que a gente pudesse fazer, mas nenhuma coisa focada na coisa da produção, não, entendeu? Nada do, do... Como se diz... assim... é... Buscar no aluno a capacidade dele de produzir, o conhecimento dele, da prática do conhecimento dele, tinha não. Era só, o que facilitou, como eu já falei para você, era as atividades que *era* pesquisada anteriormente pelos professores formadores e socializadas nos encontros. (EXTRATO DA ENTREVISTA DE MARGOT, p. 03, 2017).

Com base no relato, fica claro que a qualificação do professorado estava restrita ao saber fazer, não havendo a necessidade de um aprofundamento teórico do conhecimento, nem a preocupação de aprimorar a técnica (metodologia) ou a didática do professor, como também não objetivava preparar para a inovação e pesquisa. Tomando como base Morin (2011), quando se trata de um programa tal

comportamento é esperado, pois supostamente a ação programada não exige profissionais atentos, vigilantes e inovadores. Evita-se a complexidade a partir da mutilação da ação, mesmo sabendo que a ação está sendo colocada num ambiente instável (complexo).

Naturalmente um programa busca objetividade, por isso, evita-se a complexidade para ocultar a subjetividade tomando como alternativa a prescrição. A prescrição significa imposição de uma consciência à outra, como diz Freire (2005). Portanto, como pensar em objetividade se o Programa Qualiescola II/Ciências estava imerso num espaço de subjetividade, a formação docente. Nesse caso, buscava-se o objetivismo na formação continuada em serviço no SMER em prol da ordem.

Constatamos, a partir dos dados, a negação da existência de uma realidade subjetiva e a valorização da existência de uma realidade objetiva, para isso, o estabelecimento de normas objetivas e generalistas (validade geral). Ao valorizar a realidade objetiva pressupomos que a liberdade e o conhecimento do professor foram sujeitos a concepção educativa do Programa Qualiescola. Mas, se sujeitar não é o problema. O problema está em não refletir as ações para aprofundar o conhecimento, para se tornar produtor desse conhecimento, para transformar informações em conhecimento escolar. Isto é, se contrapor ao princípio da recursão organizacional (MORIN, 2011), pois havia a tentativa de transformar os (as) professores (as) em produto e não causadores do que os produz.

No sentido de objetivar a formação e transformar o professorado de Ciências do SMER em produto, os entrevistados são unânimes em afirmar que a intenção não era aprofundar os aspectos teóricos, didáticos e metodológicos, nem muito menos aprimorar as competências profissionais. A narração, a seguir, confirma essa afirmação:

[...] no caso das atividades sugeridas, ali daqueles livros (Caderno de Conceito e Ação), *aí* naqueles cadernos, *aí*, assim, às vezes alguns formadores comentavam com relação a esses aspectos teóricos, didáticos e metodológicos, algumas vezes. Assim: eles mostravam a importância, por exemplo, sugeriam atividades de campo, *aí*, ou passavam um vídeo ou mostravam.... A gente lia e *discutiam* um texto salientando a importância da atividade extraclasse, a importância pedagógica dessas atividades. Mas, era explanada ali, não era aprofundado. (EXTRATO DA ENTREVISTA DE FRANCINE, p. 03 2017).

Outra narração revela que nos encontros formativos continuado realmente não havia a preocupação de aprofundar teoricamente os conteúdos dos cadernos, mas dentro de sua compreensão crítica o entrevistado reconhece que se quisesse aplicar as atividades sugeridas deveria individualmente ressignificar as sugestões do Programa buscando ampliar seus conhecimentos. Assim, diz:

Não, eu acho que lá era aquilo e só, e aí depois, depois disso, *aí* é cada um por si, cada um vai pega as informações, aprofunda as informações, aprofunda ou não, buscar ou não, aplicar ou não dependendo do que era possível, dependendo da situação, dependendo do material do assunto que era visto, que era trabalhado, se adequava na sala de aula e as turmas que cada um tivesse. Eu acho que não era aprofundar lá não eu acho que era aquilo mesmo aquele básico que era chegava para gente, e só. (EXTRATO DA ENTREVISTA DE JOELLE, p. 05, 2017).

A necessidade de ampliação das informações fornecidas pelo Programa Qualiescola II/Ciências é reconhecida por todos os sujeitos informantes da pesquisa, mesmo que a intenção fosse apenas para ajustar e adequar a seus problemas. Entretanto, admitem que essa atitude não era aprovada pela equipe do IQE, inclusive, a tutora de Ciências confirmava os dados fornecidos no estudo exploratório.

Sabemos que às vezes a profissão docente precisa de momentos individuais de reflexão, mas, o grande problema é que as atividades sugeridas eram ajustadas individualmente sem passar pelo diálogo e pela reflexão coletiva. Dessa forma, fogue-se completamente da compreensão crítica da prática e da transformação verdadeira e espontânea dessa prática, impedindo possíveis inovações institucionais.

Não vemos indícios de uma formação docente com a pretensão de formar o professorado para que aprendam a lidar com as mudanças sociais, com as incertezas e com a complexidade das situações problemáticas da profissão e do processo de ensino e aprendizagem. Pois, a complexidade gerada por essas circunstâncias requer uma estratégia mais rica e não a ação pela ação (mutiladora).

Pelo que percebemos, a formação não vai além de uma atualização simplista dos saberes disciplinares, pedagógicos e didáticos, uma atualização despreziosa baseada apenas nas diretrizes e princípios de um documento reconhecido

nacionalmente, mas obsoleto, no caso, os PCN. Como se o ensino de Ciências se resumisse às concepções teóricas e metodológicas apresentadas nesse referencial. Dessa forma, lamentavelmente, o Programa Qualiescola II/Ciências demanda esforços para o estabelecimento de um ensino simplista e mutilador, conseqüentemente, desconsiderando o princípio sistêmico ou organizativo que se opõe ao reducionismo.

Reduz ao ponto de apenas priorizar os aspectos disciplinares e esquecendo os fatores associados à profissão docente, fatores que podem comprometer o ensino e a aprendizagem, tais como: salário, questões trabalhistas, condições de trabalho nas escolas, falta de recursos, carreira docente, relações de trabalho, dentre outros.

O extrato da entrevista de Francine, a seguir, expressa que os referidos assuntos deveriam ser evitados pelos formadores e tutora de Ciências:

Houve sim. Sempre houve reclamação, porque a gente tentava expor as dificuldades trabalhar aquilo que era proposto sem os recursos na escola, sem condições na escola. No final sempre tinha uma ficha de avaliação com sugestão, e a gente sempre fazia reclamações, mas foi assim durante três anos, a gente reclamando e continuando. Inclusive me lembro bem do momento que a gente estava em campanha salarial e no dia chegou uma equipe do sindicato, interrompeu a formação e foi dar uma palavra com a gente sobre a luta, a campanha, e a formadora, a [...], a formadora do IQE, ela se mostrou bem aborrecida, porque ela disse que só estava ali naquele momento e ela não teria outro momento naquele mês, ela se chateou, mas a pressão da gente para o sindicato ficar foi grande, eles permaneceram, ela ficou tão aborrecida que saiu, ela se retirou. *Aí* questionamos que ela tinha que saber a realidade da gente, porque a gente estava lutando, na nossa campanha. Ela sabendo por que a gente estava lutando e aquilo ali era importante, porque quando ela fosse preparar o material de formação deveria entender a realidade da gente. Ela chegou a visitar algumas escolas, mas aqui ela não veio. (EXTRATO DA ENTREVISTA DE FRANCINE, p. 06, 2017).

Observamos no extrato acima que os professores e professoras não se intimidaram, houve resistência que é relatada neste extrato:

[...]. Nas formações *existia* muitas críticas, geralmente, a metade da aula de formação era crítica, os professores reclamando da... Do sistema, das condições da escola, da quantidade de aulas, do tempo que se tinha, pouco para dar conta de uma demanda de conteúdo, de compromisso educacional. *Aí* isso *aí* era muito presente em todas as formações. Alguns professores reclamavam muito desse sistema, desse programa, da escola dele não podia, que a escola dele estava

sem condições, não tinha comida direito para os meninos. Isso, sabe? A falta de estrutura nas salas, isso causava aquela insatisfação, a angustia nos profissionais, isso atrapalhava um pouco a formação da gente.(EXTRATO DA ENTREVISTA DE MARGOT, p. 06, 2017).

Todos os entrevistados afirmam que os assuntos que fugiam da abordagem do Programa Qualiescola II/Ciências (conteúdos da matéria) não deveriam ser discutidos no âmbito da formação, mas percebiam que os (as) professores (as) tinham ciência da importância de se discutir na formação outros aspectos inerentes à profissão docente e reconheciam a necessidade de lutar.

Ao proibir discussões além dos aspectos disciplinares, o IQE ignora o princípio hologramático “o todo está na parte que está no todo” (MORIN, 2005), ou seja, salário, questões trabalhistas, condições de trabalho nas escolas, falta de recursos nas escolas, carreira docente, relações de trabalho, dentre outros, também fazem parte e contribuem para o desenvolvimento pessoal, profissional e coletivo do professorado. Quando nos referimos ao princípio hologramático, estamos falando de espaços de formação docente mais flexíveis que permitam englobar não só os saberes experienciais, disciplinares, curriculares e pedagógicos, porém, outros fatores associados à profissão docente. Portanto, a profissão docente (todo) está nos referidos saberes e fatores (partes) e estes estão na profissão docente (todo).

A opressão ou repressão, segundo os entrevistados geraram situações de conflito, de resistência e reticência com relação à forma de trabalho estabelecida pelo IQE. No relato, a seguir, o entrevistado narra outra situação de coação dos professores para que não fugissem do tema abordado:

[...] mas como alguns colegas que ali se encontravam estavam a contra gosto, *estava ali simplesmente para cumprir tabela*, alguns desses chegavam ao ponto até de atrapalhar o processo, aí vinha falar de questão de sindicato, em questão trabalhista, questão financeira, que estava muito difícil, *aí nisso é que muitas vezes havia as intervenções da tutora, porque ela não gostava quando rumo da conversa estava indo da questão pedagógica para questão política financeira e isso causava um problema, uma chatice na hora do processo lá*. E, alguns ficavam meio sem graça não queriam participar, outros participavam, conseguiam, às vezes, alguma coisa, mas ficava muito fragmentado o trabalho. (EXTRATO DA ENTREVISTA DE OLIVIER, p. 05, 2017).

Reportando-nos a Freire (2005): as situações relatadas anteriormente nos refletem que em razão do seu poder os opressores (representantes do IQE) não podem permitir a luta pela libertação, precisam coibir, mesmo que momentaneamente, que nasça a força necessária aos oprimidos (professorado) para a libertação de si e dos outros. Tal ação ignora a lógica contraditória da educação que são vivenciadas em uma relação antagônica, mas complementar, pessoa-profissão. Ou seja, coíbe o princípio dialógico para combater o real, a existência da subjetividade.

Considerando os estudos de Imbernón (2009/2011), podemos dizer: todos os aspectos diretamente ligados à profissão do professorado não devem ser excluídos dos momentos de formação, pois podem possibilitar ou impedir que o professor progrida profissionalmente. A formação não deve limitar a docência a uma atividade voltada apenas para a aplicação das técnicas de ensino ou ao conteúdo da matéria, assim como não deve fugir dos fatores inerentes à profissão. Ambos têm papel decisivo no desenvolvimento profissional docente. Os saberes disciplinares, experienciais, curriculares e pedagógicos, assim como, os fatores sociais, não devem se sobrepor um sobre o outro, pois são antagônicos, porém, complementares, funcionam conjuntamente com a reflexão da própria prática ou da prática educativa coletiva.

Mesmo diante de tantas críticas todos os entrevistados afirmam que aproveitaram as sugestões e recomendações do Programa Qualiescola quando julgavam ser interessantes e apropriadas para sua realidade, mas só foram usadas durante a formação. No entanto, garantem que o Programa não influenciou substancialmente sua prática, de modo a transformá-los verdadeiramente; assim como não observaram mudanças no coletivo e inovações nas suas instituições escolares. Todavia, eles reconhecem que faltou empenho, compromisso, envolvimento do professor de Ciências no processo. Considerando os estudos de Imbernón (2009/2011), os professores só mudam quando se permitem mudar.

Sendo assim, três anos após o término do Programa, todos os sujeitos que participaram do estudo (19 questionários) têm a seguinte opinião sobre o Qualiescola II/Ciências: 42% discordam, 32% concordam e 26% dos participantes são indiferentes a esse modelo formativo. Esse mesmo grupo admite que o material era interessante e possível de ser usado; entretanto, 63% asseguram que não o usariam no momento

atual (2017), pois têm outras prioridades e vivenciam outros projetos, 16% usariam, porque acham que o material ajudaria na prática docente, apenas faltaram adequações e, 21% preferiram não opinar.

Por fim, os quatro entrevistados são concordantes em dizer que o Programa Qualiescola II/Ciências não possibilitou condições necessárias para que o professorado adquirisse autoconfiança para modificar a própria realidade e a cultural tradicionalista bastante presente nas escolas e no Ensino de Ciências. Muito embora, houvesse resistência e reticência por parte do professorado com relação à forma de trabalho ofertado pelo IQE.

4.2.3.2 Ensino de Ciências

Após descrever e analisar a percepção dos professores de Ciências sobre a implementação do Programa Qualiescola no SMER sob o regime jurídico dos convênios de cooperação (federal ou municipal) e sobre o projeto de formação continuada em serviço estabelecido pelo IQE, apresentaremos, a seguir, a categoria teórica Ensino de Ciências.

Nessa categoria teórica, analisamos duas questões: a proposta curricular e o processo de ensino e aprendizagem idealizado pelo IQE para o ensino de Ciências. Definimos essas questões como categorias empíricas e a partir delas pudemos descrever os elementos teóricos, metodológicos e pedagógicos utilizadas pelo Programa Qualiescola II para o Ensino de Ciências nos anos finais da Educação Fundamental.

Essas categorias empíricas e suas unidades de análise podem ser observadas no Quadro 23, a seguir:

Quadro 23
Categoria Teórica: Ensino de Ciências

Categorias Teórica	Categorias Empírica	Unidades de Análise
Ensino de Ciências	Proposta Curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação com a proposta curricular do sistema de ensino e com as práticas docentes; • Relevância dos conteúdos definidos para o ensino de Ciências. • Estruturado a fim de introduzir o professor na pesquisa e inovação no ensino de Ciências;
	Processo de Ensino e Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Momentos pedagógicos; • Meta pretendida; • Promove a ação dialógica; • Relação entre conhecimentos do professor e dos estudantes.

Diante do exposto no Quadro 23, passemos a descrever a análise dos dados considerando cada categoria empírica. Sendo assim, iniciamos com a apresentação da primeira categoria empírica: Proposta curricular. Nela revelamos até que ponto a proposta curricular sugerida pelo Qualiescola II/Ciências estava articulada com a proposta pedagógica do sistema de ensino recifense e com as práticas docentes. Nesse sentido, apresentamos a percepção do professorado com relação à relevância dos conteúdos definidos para o ensino de Ciências. E por fim, se o Programa formativo foi estruturado com a finalidade de introduzir o professor na pesquisa e inovação no ensino de Ciências.

Quanto à proposta curricular estruturada e sugerida pelo Programa Qualiescola II/Ciências, os informantes do estudo (questionários e entrevistas) dão indícios que possuem pouca clareza sobre qual documento realmente embasou o Programa instituído pelo IQE, como dissemos anteriormente. Mesmo assim, todos admitem que haja uma grande possibilidade de ter sido estruturado a partir dos seguintes eixos do PCN/Ciências Naturais (1998): “Terra e Universo”, “Vida e Ambiente”, “Ser humano e Saúde” e “Tecnologia e Sociedade”. Ou seja, os conteúdos dos cadernos formativos estão distribuídos em conformidade com os eixos sugeridos pelo PCN/Ciência Naturais.

O extrato da entrevista de um determinado informante demonstra a falta de clareza sobre a lógica organizativa dos conteúdos, mas não descarta a possibilidade de ser advindos dos PCN e ressalta a discrepância da proposta curricular com a realidade do professorado. Quanto a tais aspectos, comenta:

Sinceramente eu não sei te informar. Eu acredito que era baseado nos PCN, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, não sei te informar exatamente em que eles se baseavam. Tinha alguma coisa escrita embaixo alguns livros, alguns textos, mas eu te confesso que aquilo, às vezes, fugia tanto da minha realidade [...] (EXTRATO DA ENTREVISTA DE OLIVIER, p. 04, 2017).

Os relatos no geral confirmam o que é dito pelo Instituto nos seus documentos oficiais, cadernos formativos e portal do IQE: o material de apoio da formação docente é estruturado com base nos PCN, ou seja, uma única versão do conhecimento. A

proposta do Instituto era construir uma visão de ensino e aprendizagem em Ciências Naturais em geral, abrangendo os quatro anos finais do Ensino Fundamental. A nosso ver considerando os estudos de Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2007), explanado na Fundamentação Teórica, a proposta curricular baseada num único referencial passa a visão das Ciências como um conjunto hierarquizado de informações.

Segundo os estudos de Morin (2011), Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2007), as ações educativas alicerçadas numa única concepção anulam a multiplicidade e a diversidade que envolvem o conhecimento científico, inequivocamente, impossibilitando o desenvolvimento de toda conceituação envolvida na produção do conhecimento. Desse modo, concordamos que a tendência é generalizar acriticamente, concebendo um ensino onde tudo é determinismo. E, não podemos deixar de comentar com base nos estudos dos referidos autores: acaba criando uma sequência rígida e fragmentada de ensino e postergando a possibilidade de compreensão do conhecimento na sua totalidade e oportunidade de intervenção nela para momentos posteriores de aprendizagem.

Ainda, analisando a proposta curricular apresentada pelos consultores do IQE através dos cadernos formativos, de acordo com os documentos oficiais podemos afirmar que ela se assemelha a lógica adotada pela proposta pedagógica do SMER 2002 (documento oficial), isto é, os conteúdos são definidos a partir de eixos temáticos. Podemos dizer que a visão educativa de ambas as propostas propuseram um currículo escolar que fosse desenvolvido de forma cíclica e multidirecional, ou seja, flexível, não seriado. Geralmente, objetiva buscar a interdisciplinaridade e romper com a fragmentação e compartimentalização do saber.

Mesmo com tal semelhança, o grupo é unânime em dizer que a proposta curricular do Qualiescola não estava em consonância com a realidade de cada professor e que o trabalho desenvolvido na formação continuada em serviço não se referia em nenhum momento à proposta pedagógica 2002. Essa informação nos leva à seguinte constatação: a proposta curricular do Programa Qualiescola II/Ciências simplifica parte significativa dos conhecimentos universais produzidos, assim como, também exclui outro tanto da programação.

Entretanto, um dos entrevistados afirma que em uma das várias formações houve a tentativa de alinhar a proposta curricular sugerida pelo Programa com a

vivência do professorado, mas não se fazia referência à proposta pedagógica vigente no município. Essa tentativa é relatada pela entrevistada Francine:

Era tudo do IQE, os cadernos já vinham prontos. *Aí...* Mas, a gente até tentou elencar uma matriz para trabalhar, mas não era um documento oficial, porque a gente não tinha, eu trabalhava o conteúdo de uma forma, o professor em outra escola iniciava o ano trabalhando outro conteúdo, muitas vezes baseado no livro didático dele e eu no meu livro didático. Então quando a gente ia para a formação a gente não tinha uma matriz que guiasse. Nessa unidade vamos trabalhar tais conteúdos, tais objetivos, então vamos fizemos uma formação. Mas, foi abandonado. (EXTRATO DA ENTREVISTA DE FRANCINE, p. 04, 2017).

Cabe ressaltar que os demais entrevistados dizem que não se lembram desse momento, mas todos são concordantes em dizer que a recomendação era seguir a lógica teórica, metodológica e pedagógica apresentada nos cadernos de Conceito e Ação. Ao abandonar o alinhamento da proposta do IQE com a realidade dos professores e com a proposta pedagógica vigente no município a formação do Qualiescola perdeu a oportunidade de junto com o professorado conceber um ensino e aprendizagem pautados na integração das diferentes áreas do conhecimento, com fim de formar os estudantes para o exercício da cidadania e a transformação da sua realidade, como apregoava a proposta pedagógica 2002 do SMER.

Os entrevistados admitem que a distribuição temporal dos conteúdos ficava a critério do professorado, os conteúdos não precisam ser trabalhados no formato linear, cartesiano, um após o outro. Tais conteúdos precisavam ser trabalhados em várias direções, com propósitos diversos e podendo ser vistos em etapas de ensino diferentes. No entanto, todos dizem que no tempo que faziam formação não compreendiam esse propósito. O extrato, a seguir, expressa a percepção de uma entrevistada:

Não. Não. E esse caderno eu nunca consegui compreender a lógica dele, *né?* Porque ele vinha por eixo, então, tinha mês que a gente recebia um caderno do nono ano, um determinado eixo temático, *aí* tinha mês que a gente recebia do sétimo ano. Eu não entendia qual era a lógica daquilo ali, a organização deles eu não conseguia compreender. Eu chegava, assistia a minha formação e saía. (EXTRATO DA ENTREVISTA DE FRANCINE, 2017).

Um segundo extrato, a seguir, confirma a percepção descrita acima. A entrevistada salienta que só depois de algum tempo, compreendeu a lógica do Programa Qualiescola:

Tinha, tinha. Era dentro desse universo. Só que ele era, digamos assim, um subconjunto, não abrangia, o caderno não abrangia tudo, e assim, é... Hoje, hoje, eu sei que se eu quisesse a partir de um conteúdo puxar “n” conteúdos, de uma forma interdisciplinar, eu poderia, na época eu não estava preparada para isso. A partir de um conteúdo puxar outros, fazer o entrelaçamento, não tinha essa capacidade, não tinha essa competência naquela época. *Aí não fazia, acho que eu e mais um bocado.* (EXTRATO DA ENTREVISTA DE MARGOT, p. 06, 2017).

Os dois extratos expressam a opinião de todos os entrevistados, após o término do Programa compreenderam que a recomendação consistia em não focar o ensino apenas no aspecto epistemológico do conhecimento (a nosso ver deveria estimular a vigilância epistemológica), mas a intenção era munir os estudantes de competências relacionadas ao conteúdo trabalhado em sala de aula. Esses, ainda, admitem que no momento presente (2017) compreendem que os conteúdos sugeridos nos cadernos de Conceito e Ação, abriam a oportunidade de trabalhar os conteúdos em todos os ciclos de aprendizagem e em todos os níveis de escolaridade, como sugerido nos PCN.

Quando os entrevistados dizem compreender com melhor clareza a lógica de trabalho sugerida pelo IQE observamos o princípio da reintrodução, uma vez que segundo Morin (2002), todo conhecimento é uma reconstrução, tradução que faz uma mente num tempo determinado. No caso estudado, o Qualiescola II/Ciências reintroduziu um dado conhecimento que no momento não representou algo significativo para o professorado do SMER, mas anos após o término do processo, as sugestões sobre o conhecimento ganharam outro sentido. Admitem que não usariam o material, porém se reportam a ele com outra visão (ressignificado) em função do amadurecimento (reconstrução) do sujeito. Os entrevistados assumem se fossem usar o material reorganizariam e usariam o conhecimento apreendido no Qualiescola em função das suas necessidades, têm outro olhar sobre o material.

Em resumo, ao analisarmos a proposta pedagógica 2002 e compará-la com a proposta curricular do Programa Qualiescola II/Ciências, podemos afirmar que pelos

menos se assemelham consideravelmente em alguns pontos: primeiro, a maioria dos conteúdos listados na proposta 2002 para cada nível de escolaridade estão presentes nos cadernos formativos do Qualiescola II/Ciências (vide Capítulo 2: Fundamentação Teórica); segundo, na proposta do Recife 2002 para cada bloco temático é especificada uma competência que precisa, no final do trabalho, ser mobilizada pelos estudantes.

Com relação ao segundo ponto, o extrato da entrevista a seguir, confirma que o trabalho em sala de aula estava pautado em habilidades e competências:

Tinham eram discutidas, eram faladas e algumas vezes eram percebidas e era possível de se trabalhar dentro do contexto da gente, e outras vezes acho que até fugia da realidade do que a gente tinha e do que a gente podia colocar em prática, acho que a gente algumas delas eram relevantes, e a gente conseguia ligar, conseguia fazer essa ligação do conteúdo e habilidade, eu acho que sim, de algum sim. (EXTRATO DA ENTREVISTA DE JOELLE, p.12, 2017).

Os entrevistados são unânimes em dizer que, embora, não tenham lhes dado a oportunidade de participar da escolha das habilidades e competências, assim como, na seleção dos seus respectivos conteúdos, estes estavam coerentes com os objetivos proposto pelo IQE para o Ensino de Ciências. São concordantes, também, quando dizem que as habilidades e competências e os seus respectivos conteúdos eram relevantes, mas não considerava os conhecimentos e habilidades prévias dos estudantes.

Mas, a não participação dos professores e professoras de Ciências no processo formativo nos incomoda, pois, considerando os estudos de Carvalho e Gil-Pérez (2011), a transformação das estratégias pedagógicas e metodológicas para ensino de Ciências vai além do desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos e destrezas, o essencial é que possa ter-se um trabalho coletivo em todo o processo de ensino/aprendizagem: da preparação das aulas até a avaliação.

Mesmo ausentes do processo de estruturação do material formativo, admitem que o insucesso estava relacionado aos seguintes fatores: a falta de recurso nas escolas, as péssimas condições de trabalho nas escolas, a deficiência no apoio pedagógico ofertado pelo IQE e o fato do Programa não abarcar a realidade do SMER.

Tais fatores, segundo os entrevistados, inviabilizaram a utilização do material e, à vista disso, um trabalho superficial foi estabelecido impedindo que os estudantes atingissem as habilidades e competências definidas pelo Programa.

Com relação a esse aspecto o relato, abaixo, resume a opinião de todos os entrevistados:

Veja, eu tinha, tinha sugestão de atividades *né?* Então, essas sugestões de certa forma poderiam facilitar, se eu tivesse os recursos para utilizar, facilitaria sim a minha prática, como não tinha como copiar, como aplicar, algumas coisas eu até, como eu disse a você, alguns vídeos eu cheguei a utilizar, então isso facilita claro porque você não precisa pesquisar, você vai ali, eles que *sugere* a você, você faz uma adaptação faz uma melhora. Dificultar eu não vi assim que dificultou porque eu nunca me sentir pressionada a utilizar *né?* A, a trabalhar aquilo ali, então eu não vi dificuldade. (EXTRATO DA ENTREVISTA DE FRANCINE, p.10, 2017).

O extrato supracitado revela a angústia existencial do professorado, nasce a vontade de criar e refletir criticamente, de dialogar sobre o que estava sendo apresentado, porém, a burocracia e a falta de compromisso dos membros do convênio impediram o efetivo desenvolvimento profissional docente e, isto posto, prejudicou a preparação dos estudantes. A descontinuidade do trabalho formativo pode acentuar as prováveis insuficiências que possivelmente o professorado tem e impede a transformação de suas concepções iniciais sobre o ensino de Ciências. A nossa versão são pontos que impossibilitam o rompimento da visão simplista do ensino de Ciências.

A preparação geral dos professores para ensinar determinados conteúdos de Ciências já significa conceber um ensino simplista, reducionista. Essa forma, em definitivo, não configura uma atividade de pesquisa e inovação, mas nos dá o entendimento de uma visão fechada de Ciências. Definitivamente, o trabalho docente por ser complexo não pode ficar limitado a uma única orientação metodológica, o professorado precisa conhecer as várias vertentes metodológicas utilizadas na construção do conhecimento científico e compreendê-las criticamente para assim ter condição de criar novas estratégias de ensino.

Os entrevistados, de um modo geral, tiveram essa mesma percepção, pois dizem que a formação não foi concebida como um trabalho de pesquisa e inovação, apenas reprodução dos cadernos de Conceito e Ação. Eles justificam em seus relatos

que a concepção educativa proposta pelo Programa Qualiescola II/Ciências tem uma visão reducionista e fechada do ensino de Ciências, ou seja, o trabalho ficava restrito aos conteúdos dos cadernos formativos, além do mais não fazia relação com outras pesquisas relacionadas com o ensino de Ciências. Por esse motivo o extrato, a seguir, diz:

É, eu acho que na formação, não, não, a não ser que você traga outras pesquisas dentro daquilo que você está trabalhando. Só daquele material, pesquisa no material, precisava de algo mais amplo que você pudesse ir além do que você tem ali, além do material que você tem ali, não só na formação. Talvez a ideia que você teve lá, que ficou de lá, talvez fosse um ponta pé inicial para você ir em busca de outras coisas e inovar, mas não lá. (EXTRATO DA ENTREVISTA DE JOELLE, p. 04-05, 2017).

Um segundo relato também afirma que a orientação era aplicar às aulas modelos (sequência de atividades) definidos pelo Programa para o ensino de Ciências no SMER, portanto, são concordantes em dizer que o trabalho não era concebido como trabalho de pesquisa e inovação. O extrato, a seguir, confirma tal percepção:

Eu não percebia dessa forma não. Eu percebia a aplicação daquilo ali com o objetivo do desenvolvimento do que era elencado ali como objetivos. No final, assim.... Para inserir a gente na pesquisa eu acho que eles deveriam propor e depois marcar outro momento para a gente expor o que foi que a gente teve de resultado, e não tinha, a gente só tinha a formação do caderno propondo as atividades. Então, depois não tinha o resgate disso. Vocês aplicaram? Como foi? Vamos fazer um levantamento de como foi, vamos ver o que foi exitoso, o que a gente poderia ajudar, entendeu? Como não era assim, eu acho que não era proposto nessa possibilidade, o professor a partir da li fazer sua pesquisa, talvez ele isolado, mas enquanto grupo, enquanto equipe não. (EXTRATO DA ENTREVISTA DE FRANCINE, p. 09, 2017).

A partir dos dados constatamos, então: esta forma de trabalho não orienta o professorado para pesquisa e inovação, assim como, não orienta para o trabalho colaborativo, pois não estimulava a tomada de consciência. Portanto, não havendo questionamento da didática, os debates promovidos previamente não pretendem construir e aprofundar o conhecimento, logo, resumem-se ao operativismo mecânico, ao tratamento superficial dos conteúdos.

Lamentavelmente os extratos citados anteriormente, leva-nos a acreditar que se tratava da repetição de modelos, pois as propostas quando aplicadas na sala de aula não passavam por um criterioso questionamento coletivo crítico e dialógico, com a intenção de perceber as deficiências, as limitações e talvez as potencialidades dessas propostas.

Sob nosso ponto de vista, tal concepção pode levar ao reforço dos erros conceituais e metodológicos, além de ajudar a manter um ensino do senso comum. É através do trabalho colaborativo, dialógico e participativo que os professores podem aprender a identificar as próprias dificuldades e ineficiências, prevê os possíveis obstáculos próprios do conhecimento, a multiplicidade do conhecimento científico, e assim, aprender a lidar com a complexidade inerente a atividade docente de forma consciente e coerente, de modo mais ameno e com mais naturalidade

Entretanto, a concepção educativa vivenciada na formação continuada docente em serviço pode determinar o modo de conceber o ensino, portanto, possivelmente pode influenciar o processo de aprendizagem da Ciência nas instituições escolares.

Então, diante da assertiva passemos para a segunda categoria empírica denominada Processos de Ensino e Aprendizagem. Nessa categoria descrevemos até que ponto as ações metodológicas e pedagógicas vivenciadas na formação em serviço, no contexto do Qualiescola II, influenciou o ensino e aprendizagem de Ciências no ambiente escolar, especificamente, na sala de aula.

Segundo os informantes do estudo, os conteúdos sugeridos nos cadernos de Conceito e Ação se constituem como objetos do conhecimento a serem compreendidos pelos estudantes ao longo dos quatro anos finais da Educação Fundamental. Estes deveriam constar na programação da disciplina de Ciências e serem ensinados aos estudantes do SMER. Mas, para os entrevistados o processo de ensino e aprendizagem foi comprometido porque o tratamento dos conteúdos não facilitava a interpretação com base na cultura educacional do SMER. O relato, a seguir, explica a concepção dos entrevistados:

Olhe, os conteúdos eram bastante relevantes, mas é como eu te falei eles eram relevantes para realidade do formador do IQE, porque eles vieram de São Paulo. O programa não era daqui de Pernambuco nem do Nordeste, eu acredito que ele fugia muito da realidade de nossa Região, ele tinha a visão mais do Sul, do Sudeste, uma perspectiva

que vinha mais de lá do que daqui, você não encontrava nos cadernos atividades referentes ao Nordeste, a caatinga, a coisas de nossa região, você sempre tinha que fazer adaptação, adaptando aqui, adaptando ali, adaptando acolá e nunca a realidade assim era totalmente nossa então pra ensino de ciências é interessante imagina uma regionalização pra nós, o nordestino que trabalhava *o caba da peste* aquela coisa *todinha* que houvesse essa regionalização nesse material. (EXTRATO DA ENTREVISTA DE OLIVIER, p. 09, 2017)

Mesmo diante de tal problemática, os entrevistados acrescentam que, às vezes, os conteúdos eram abordados de forma interessante, colocados em situações que poderiam proporcionar momentos pedagógicos ricos. Afirmam que eram sequências de atividades que possibilitavam a problematização inicial, organização do conhecimento e aplicação desse conhecimento. Nesse caso, atividades voltadas para incentivar a busca por outros conhecimentos. Tal percepção é revelada no extrato a seguir:

Eu sempre percebia que eles, esse material, assim.... Trazia o aluno como um protagonista entendeu? Ele não tinha assim o livro didático como o elemento principal da aula, embora praticamente fosse o único recurso que a gente tivesse em sala de aula. Então essas atividades, elas pressupunham, assim, que o aluno ele já estava com o conteúdo, com o domínio do conteúdo. Sugeriu que o aluno fizesse uma pesquisa pela internet para ter domínio do conteúdo e a partir dessa pesquisa a gente trabalharia outras atividades, uma atividade experimental, uma atividade lúdica. Então, é isso não acontecia na realidade a porque muitas vezes o aluno não tinha nem como pesquisar. (EXTRATO DA ENTREVISTA DE FRANCINE, p. 10-11, 2017).

Assim como na entrevista de Francine, todas as outras entrevistas ressaltam que o processo de ensino e aprendizagem estava focado no estudante, para isso era disponibilizado para o professorado modelos didático-pedagógicos para a aplicação em sala de aula. O extrato, a seguir, confirma tal percepção:

Não eu via uma melhoria para mim, o aprendizado era para o menino, via mais assim focando eu acho na ação do menino. O material facilitava o acesso ao conhecimento, facilitava a aula do professor por trazer aquela aula pronta para que o professor aplicasse, *aí* o professor dentro do seu pequeno tempo ele conseguia fazer, entendeu? Algumas. Nem todas ele conseguia, mas algumas eu achei boa. Mas, em termos de dar é ... Como se diz... valorizar não. Em mim não valorizou nada, não me acrescentou nada, *né?* Facilitou só o meu, as minha, facilitou só a aplicabilidade nas aulas. (EXTRATO DA ENTREVISTA DE MARGOT, p. 02, 2017).

Fica obvio nos extratos que a meta da prática educativa estabelecida era capacitar os estudantes para aplicabilidade do conhecimento. Os sujeitos entrevistados dizem que a intenção era que os estudantes apreendessem os conteúdos para aplicar principalmente nas avaliações de desempenho. O extrato, a seguir, confirma que a avaliação parametrizava a prática educativa:

Eu acho que os resultados das avaliações *né* que a gente focava nisso que os meninos se *submetia* numa avaliação escrita e, *ai* a gente se preocupava com o que eles conseguissem atingir aquele conhecimento, chegar naquele, naquela compreensão que conseguisse uma nota uma boa nota, eu acho que uma das coisas que motivava, a avaliação que acontecia a cada semestre era. Parece que as avaliações aconteciam em junho e novembro não me lembro mais. (EXTRATO DA ENTREVISTA DE MARGOT, p. 07, 2017).

Ensinar os estudantes para aplicar o conhecimento nas avaliações de desempenho, tal prática se contrapõe a proposta pedagógica 2002 do SMER, uma proposta que propunha um ensino que fomentasse a compreensão das relações entre o conhecimento sistematizado (escolar) e as questões da vida real, visando a uma educação que contribuísse para a formação integral do estudante, com o objetivo de levá-lo a refletir e agir coerentemente e oportunamente diante das adversidades imposta pela vida em sociedade.

Mas, mesmo o Programa Qualiescola II/Ciências fugindo do referido propósito, os entrevistados garantem que a orientação formativa era ajudar o estudante a romper com o conhecimento do senso comum e buscar o estabelecimento do conhecimento científico. Sendo assim, são concordantes em ressaltar que a prática educativa se baseava em dois tipos básicos de atividades: em grupo e individual.

Com relação às atividades contidas nos cadernos formativos, algumas delas estimulavam a ação dialógica com o propósito de ajudar o estudante a romper com o senso comum e apreender o conhecimento científico. Nesse caso, de acordo com os entrevistados a ação dialógica, geralmente, era estimulada através da metodologia do trabalho em grupo. O relato, abaixo, confirma a opinião deles:

Dentro da sala de aula, as atividades *elas* sempre, como eu disse, são muitos textos para fazer relação com o conteúdo, trabalho em grupo,

então essas atividades traziam como proposta: o aluno ele pesquisar e ele apresentar sua pesquisa através da apresentação dessas pesquisas que ele fez, o trabalho que ele fez com a equipe e a partir daí, *né?* Teria, vamos dizer assim, a conversa, o diálogo, a exposição deles para a turma deles e para o professor. (EXTRATO DA ENTREVISTA DE FRANCINE, p. 11, 2017).

Para os participantes, poucas atividades exploravam o trabalho em grupo, porém, o diálogo era valorizado quando os estudantes trabalhavam em pequenos grupos e depois explanavam suas concepções com toda classe, no grande grupo, sob a mediação do professor. O extrato, a seguir, confirma a existência desse tipo atividades, com a intenção de promover a ação dialógica:

Eu acho que muitas das atividades *era* de aplicar, mas algumas permitiam ter esse diálogo, dependia do conteúdo, nem sempre, mas dava para você manter esse diálogo, outras não. Outros conteúdos eram aquilo que estava posto, que estava pronto, aquilo que era para ser feito. O que promovia o diálogo, eu acho que era o próprio assunto, a turma, vamos dizer assim: se fosse interessante para eles, se despertasse o interesse da turma, dos alunos aí tinha diálogo. (EXTRATO DA ENTREVISTA DE JOELLE, p.13, 2017).

Os extratos supramencionados confirmam a existência de dois tipos de atividades: atividades com foco no operativismo mecânico e atividades em grupo. A dimensão dialógica para produção e apropriação do conhecimento científico deveria ser estimulada e desenvolvida pelo professor segundo o método didático-pedagógico sugerido pelos cadernos formativos.

Sendo assim, segundo os entrevistados, os professores eram responsáveis em proporcionar a superação do conhecimento senso comum para o conhecimento científico através de dois canais de comunicação: o individual e o coletivo, mas o diálogo em prol da superação do senso comum só seria promovido se considerassem no seu planejamento a potencialidade dialógica dessa atividade. Tal aspecto é revelado no extrato, abaixo:

Dependendo do dia, dependendo da atividade sim, por exemplo, se fosse para os cálculos de matemáticos e físicos seria mais complexo, teria que ter uma motivação maior, um esforço maior para trabalhar. Eu entendi assim, o material era interessante até certo ponto, mas quem vai dizer se ele vai ser motivador ou não é o professor, nós somos como um... uma estrutura digamos assim biológica que vai ter que dar condições pra que os estudantes se motive por nós, o professor tem que ter o dom pra motivar o aluno, e é complicado você

sabe que tem colega nosso que pode ter o maior material do mundo, mas se pra ele não for interessante ele torna aquele material chato, pedante, monótono e sem prazer pra estudar. Então, eu acredito que vai muito do profissional, se você tivesse um caderno, massa esse caderno aqui é bom, mas se você não for a força motriz para poder mudar a realidade daquele aluno é muito diferente é muito complicado. (EXTRATO DA ENTREVISTA DE OLIVIER, p. 11-12, 2017).

Fica evidenciado nos relatos dos entrevistados, no geral, que eles acreditavam serem os mais habilitados para pronunciar o conteúdo escolar, mas relutavam em aplicar porque o material não atendia às suas demandas. Segundo seus relatos, quando decidiam utilizar o material formativo assumiam para si o desafio de criar situações de aprendizagem que possibilitassem a produção e a apropriação do conhecimento científico, ampliando o que era sugerido. Pois, reconheciam que a maneira de ensinar Ciências proposta pelo Qualiescola II toma como base a metodologia da superficialidade.

Tal concepção acaba imprimindo o princípio simplificador que separa o que está ligado (disjunção) ou unifica o que é diverso (redução) como diz Morin (2011). Na formação do professor e professora de Ciências esta certeza não pode ser ignorada, pois estaria fugindo da tríplice relação entre complexidade, instabilidade e intersubjetividade, características que permeiam a produção do conhecimento científico.

Entretanto, como foi relatado por Olivier, os professores sofriam constantes pressões psicológicas no sentido de pressioná-los a assumir a responsabilidade pela construção do conhecimento em prol do bom desempenho dos estudantes nas avaliações de desempenho. Segundo ele frases do tipo: “ [...] *Professor que é professor tem que saber lidar com situações diversas [...]* ” (EXTRATO DA ENTREVISTA DE OLIVIER, p. 04, 2017), eram constantemente ditas pela tutora dos formadores quando presente nos encontros formativos. A ação opressora também foi confirmada pelos outros entrevistados.

A repressão lançada pelos opressores, “como “proprietários” exclusivos” (FREIRE, 2005) do professorado de Ciências, objetiva induzir os professores a acreditar que para o trabalho funcionar teriam que assumir a responsabilidade de conduzir de forma significativa o projeto implementado pelo IQE, independente das

condições que lhes fossem ofertadas. Muito embora, todos os entrevistados admitam que não se sentiam obrigados a aplicar as sugestões. O extrato, abaixo, diz:

Obrigados não, não era obrigado não, era apenas dado como sugestão para nós trabalharmos com isso aí, mas obrigado não. (EXTRATO DA ENTREVISTA DE OLIVIER, p. 06, 2017)

Mesmos havendo a repressão por parte da tutora de Ciências em alguns encontros formativos, os professores não se sentiam intimidados ou pressionados a trabalhar a proposta em sala de aula. Todos achavam a metodologia superficial, mas tinham consciência da importância do seu protagonismo para o ensino e aprendizagem de Ciências, portanto tentavam exercer sua liberdade pedagógica considerando sua compreensão crítica, uma liberdade assistida e consentida pelo ato de generosidade do opressor. O extrato, a seguir, demonstra o descrito acima:

[...]. Então, quando tinha o texto que eu achava interessante e eu queria trabalhar em sala de aula, eu poderia tirar cópia, mas eu não era obrigada a trabalhar as questões que estavam ali, as atividades e proposta que estavam ali, eu ficava totalmente livre para trabalhar da forma como eu quisesse e cada professor em seu universo que é sua sala de aula. Por exemplo, eu poderia trabalhar numa turma e em outra não, não tinha uma rigurosidade. (EXTRATO DA ENTREVISTA DE FRANCINE, p. 10, 2017).

No entanto, discordamos que para convencer o professorado da sua responsabilidade e de sua capacidade de ressignificar a educação não se faz colocando em dúvida sua competência profissional. Até mesmo porque a ressignificação do trabalho do professor de Ciências também depende da ressignificação do seu processo de profissionalização. Como diz Carvalho e Gil-Péraz (2011) orientar a tarefa docente como um trabalho coletivo de inovação, pesquisa e formação permanente.

Em suma, a formação ofertada pelo IQE precisa abandonar as velhas e conservadoras práticas pedagógicas tradicionalmente condutivista e estruturalista, muitas vezes apresentadas como construtivista. Essa forma de trabalho estimula apenas a aceitação do conhecimento como algo acabado, não favorece a mudança didática ou estimula a produção do conhecimento com autonomia, criatividade,

criticidade e espírito investigativo. Entretanto, para que o ensino de Ciências renove seu currículo e intencionalidade é preciso romper com o modelo tradicional arraigadamente praticado nas instituições de ensino.

Os estudos sobre o Ensino de Ciências sugerem que a formação docente possibilite a aproximação de referenciais significativos para a prática pedagógica, a noção de aprendizagem como produção do conhecimento pressupõe o estabelecimento da conjunção, interconexão e inter-relacionamento da teia. Ou seja, condições que ajudem o professorado a superar o senso comum pedagógico, as insuficiências do livro didático e trazer as pesquisas acadêmicas em ensino de Ciências para os encontros formativos, dentre outros desafios. Pois, tomando como base Behrens (2009), só assim os conhecimentos podem alcançar dimensões extraordinárias nas aulas Ciências.

Segundo os dados das entrevistas, a formação do Qualiescola não possibilitou a apropriação e a compreensão científica dos objetos do saber e seu potencial transformador e não se preocupou em minimizar as distorções e a redução conceitual e estrutural do conhecimento científico universal. Dizem que ficava a cargo exclusivo do professor a responsabilidade de melhorar o Ensino de Ciências nas instituições escolares. Contudo, como melhorar o ensino se os encontros formativos não proporcionavam, como diz Pimenta (2011) o alargamento da consciência que se dá pela reflexão que o professor realiza na ação.

Resumidamente, para ajudar a melhorar o ensino de Ciências nas escolas para os novos tempos, torna-se necessário superar a metodologia da superficialidade (reducionista) de modo a conceber a construção do conhecimento na sua amplitude, complexidade e totalidade. Essa visão de educação segundo os dados das entrevistas foi ignorada, embora, houvesse resistência e reticências por parte do professorado.

CONCLUSÃO

Em tempos que sugerem paradigmas inovadores, baseados na visão sistêmica do conhecimento, temos observado um crescente movimento de valorização da racionalidade técnica dos processos educativos. Tal movimento vem ignorando os pressupostos da complexidade, da instabilidade e da intersubjetividade intrínsecos aos fenômenos sociais. Em regra geral, nos novos tempos, em escala mundial, a concepção de ensino baseado na pedagogia tecnicista, vem ganhando força sob o pretexto da busca pela qualidade da educação escolar.

O principal fundamento da proposta tecnicista é trazer elementos do modelo cartesiano-newtoniano para os processos educativos, de modo a torná-lo mais objetivo e operacional. Dessa maneira, a educação deve ser concebida como um sistema fechado, rígido e autoritário, em contrapartida, fragmentado e desconectado do contexto sociocultural.

Essa forma de organização dos processos educacionais vem criando obstáculos para o desenvolvimento da racionalidade comunicativa e dialógica, elementos de extrema importância para constituição de uma formação docente sólida e necessária para conceber um ensino pautado na produção e aquisição do conhecimento. Ou seja, a concepção tecnicista inquestionavelmente se contrapõe à necessidade de privilegiar uma formação inicial e continuada em serviço focada na análise da complexidade e ambiguidades das situações problemáticas do professorado, na dialogicidade e nas propostas inovadoras de ensino.

Mas, o que se vê no Brasil, por exemplo, é uma concepção de educação que vem atingido diretamente a forma de pensar e fazer a formação docente como alternativa plausível de promover um ensino dito de qualidade. Para objetivação e racionalização da formação do professorado conforme preconiza a pedagogia tecnicista, estão surgindo em maior proporção, modelos pedagógicos fundamentados na racionalidade técnica, instrumental e com a utilização de estratégias que engessam a forma de ensinar e aprender.

Por conseqüência, tal concepção de formação docente tem interferido de um modo geral, na vida profissional do professorado, como por exemplo, nas condições trabalhistas dos professores, onde estão sendo redefinidos contratos, adoção da

concorrência e de incentivos (bonificação). São oferecidos projetos de treinamento intensivo e aligeirado do profissional e práticas profissionais que funcionam sob a pressão do sistema de responsabilização, do modelo meritocrático e gerencialista.

No âmbito da formação continuada docente em serviço, a introdução da racionalidade técnica, instrumental versa uma política de qualificação docente centralizada na capacitação, no treinamento e principalmente, nos aspectos práticos das metodologias e nos saberes disciplinares (matéria a ser ensinada). A ideia consiste em fazer os professores acreditarem que seu desenvolvimento profissional é decorrência direta da experiência adquirida a partir dos treinamentos que recebem nos chamados programas de formação continuada.

Nos sistemas de ensino público brasileiro, o ensino pautado na valorização da concepção tecnicista emerge ao mesmo tempo em que as políticas econômicas neoliberais entram em ascensão nos países capitalistas como estratégia para alcançar o desenvolvimentismo. Essas políticas têm influenciando o sistema educacional nesses países, transferindo para o campo da educação a lógica do mercado econômico, a ideia de padrão de eficiência, controle e produtividade, naturalmente oriundos das empresas privadas.

No caso no Brasil, não podemos afirmar que o neoliberalismo se concretizou substancialmente, pois desde a CFB/88 as leis foram estruturadas sob a influência dos princípios da democracia, descentralização e participação social, ideologia que se contrapõe ao movimento neoliberal. Mas, pós constituição/88 dois momentos foram vivenciados no âmbito brasileiro não especificamente ligados à educação: primeiro, a ascensão da política de privatização dos órgãos públicos, em meados dos anos 1990; num segundo momento, já nos anos 2000, a reconfiguração da relação entre o público e o privado, com a inclusão de um “novo” elemento (Terceira Via), as Organizações da Sociedade Civil, como legítimas representantes do Terceiro setor.

No campo da educação brasileira, o convênio com as Organizações da Sociedade Civil, sem fins lucrativos, é o acordo mais utilizado pelos estados e municípios brasileiros, em especial na área da formação continuada docente em serviço, configurando o segundo momento: redefinição da relação fronteira entre o setor público e o privado. Trata-se de uma modalidade de “parceria” que vem sendo

incentivada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) como possibilidade de financiamento e formação docente.

A atuação do Instituto Qualidade no Ensino é um exemplo claro dessa nova relação entre o órgão público e a iniciativa privada no Brasil, uma vez que o Instituto desde sua fundação, principalmente após sua certificação como entidade beneficente e filantrópica em 1994, tem procurado focar suas atividades na estruturação e preparo do processo formativo docente sob o incentivo financeiro destes dois setores. Assim como o IQE, muitas outras organizações estão centrando suas atividades na profissionalização do professorado brasileiro, predominantemente, na formação continuada em serviço do professor da Educação Básica.

Como legítimas representantes do Terceiro Setor, as organizações sem fins lucrativos definem seu plano de trabalho tomando como meta a busca pela eficiência operativa, típica da visão tecnicista ou instrumental. Tal visão é repassada para as atividades formativas destinadas ao professorado, portanto, a ação de formação se objetiva definir metas a alcançar, métodos e técnicas que devem ser seguidas à risca e sistemas de avaliação baseados nos resultados quantitativos.

A intenção desse modelo formativo está restrita ao estabelecimento de um padrão uniforme de percepção e decisão, reduzindo o trabalho docente ao automatismo prático, defendido pelas velhas e conservadoras práticas pedagógicas com ênfase no ensino concebido a partir da reprodução do conhecimento. Traços dessas práticas educativas podem ser observados no plano formativo do IQE, do Programa Qualiescola II/Ciências, assim como, em outros planos de formação idealizados e estruturados pelas Organizações da Sociedade Civil especializadas em formação continuada docente.

No caso do Programa Qualiescola II/Ciências, reconhecemos, através da análise dos dados fornecidos pelos sujeitos participantes do estudo, elementos que indicam a concepção tecnicista, embora, esse programa tem sido estruturado a partir de um documento de natureza flexível e aberta, o PCN, considerado nacionalmente como um referencial de qualidade da educação escolar, que versa um ensino pautado na interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade.

Face a essa realidade, podemos responder às questões suscitadas pela pesquisa. Então, com base na análise dos dados obtidos na pesquisa de campo podemos concluir:

Com relação à primeira questão, que faz o seguinte questionamento: “Qual concepção de formação continuada que fundamenta o Programa Qualiescola II/Ciências?”

O Programa formativo instituído pelo IQE, lamentavelmente, contrapõe-se ao paradigma educacional que emerge na contemporaneidade dentro de uma perspectiva de formação docente, versando atividades didática-pedagógicas centradas na interconexão entre a visão sistêmica, a abordagem progressista, o ensino com pesquisa e a instrumentalização da tecnologia inovadora. Isso significa que o desenvolvimento organizacional do espaço de formação do professorado no contexto do Qualiescola/Ciências não possibilita momentos formativos mais flexíveis e não valoriza a cultura colaborativa e reflexiva da ação pedagógica.

Concluimos, assim, que os momentos formativos docentes desenvolvidos através das diretrizes e princípios do Programa Qualiescola II favorecem o personalismo e o individualismo pedagógico entre professores (autismo pedagógico), além de ignorar, completamente, as ambiguidades e complexidades inerentes à profissão docente. De certa forma, o caminho praticado por esse programa inviabiliza a possibilidade de um processo formativo mais flexível, ou seja, que desenvolva uma cultura educacional voltada para busca de mudanças, através da reflexão crítica da prática docente de forma contextualizada e percepção da totalidade da realidade educacional, que possibilite diminuir as ambiguidades do tecnicismo.

Manter um poder sobre o profissional, em detrimento do seu profissionalismo é a concepção de formação adotada pelo IQE. Para isso, as ações são controladas e reproduzidas de forma relativamente automática e irrefletida (sem reflexão), para serem aplicadas no contexto escolar sem qualquer adequação às reais necessidades do professorado. Dessa forma, concordamos com Imbernón (2000) trata de uma proposta que cega nossos olhos desenvolvendo uma consciência cega, que silencia nossas mentes e seca nossos corações.

Sem dúvida, o Programa estudado está imbuído da racionalidade técnica, pois suas ações são programadas para obter a qualidade operativa e cognitiva da aprendizagem escolar. Para atingir seus objetivos e metas define previamente aulas modelo, a partir de uma proposta curricular que chega a levar o professorado para longe de sua realidade, além de não atender efetivamente as suas demandas reais.

Tal desenvolvimento organizacional do espaço de formação do professorado ocasionou certa desorientação coletiva, que se refletiu no pensamento e na ação educativa, impossibilitando a tomada de consciência da necessidade de romper com a visão fragmentada do ensino imposta pela concepção tecnicista.

Diante dos fatos, passemos para segunda questão: Que estratégias teóricas, metodológicas e pedagógicas são utilizadas pelo Programa Formativo Qualiescola II/Ciências para a organização do Ensino de Ciências nos anos finais da Educação Fundamental?

Mesmo tendo como referência principal o PCN/Ciências Naturais não conseguimos perceber nas ações formativas docentes do Programa Qualiescola as recomendações do documento, muito embora, a proposta curricular estive definida a partir dos eixos temáticos dos PCN. Um modelo curricular fechado e homogêneo que visivelmente parametrizava as estratégias teóricas, metodológicas e pedagógicas do Programa. As estratégias eram impositivas, não permitia a flexibilização e não estimulava o professorado a melhorar a prática educativa a partir da reflexão crítica, da dialogicidade e da participação colaborativa.

Embora, o Programa propusesse em suas diretrizes e princípios, processos formativos que fomentavam o desenvolvimento de competências, por parte dos professores, eles não eram desenvolvidos para estimulá-los a aprenderem a aprender/apreender, nem para aprenderem a desaprender. Não há indícios do propósito de desenvolver profissionais inquietos e inovadores, isso, colocava em risco o desenvolvimento profissional do professorado, assim como, a ampliação das propostas do IQE. Portanto, o trabalho desenvolvido não necessitava de profissionais atentos ao (re) direcionamento de suas ações educativas, a partir da reflexão acerca dos próprios acertos e erros.

Cabe ressaltar, também, que não estamos criticando o fato de suas ações priorizarem os resultados quantitativos obtidos através das avaliações de desempenho do estudante, mas o Programa não estimulava a reflexão a partir desses resultados que por sua vez não eram utilizados para melhorar da prática pedagógica (o fazer), não eram aproveitados para trazer o diálogo legítimo, muito menos para promover a reflexão sobre ação, no sentido de tornar o professor capaz de oferecer uma significativa contribuição para o aperfeiçoamento da prática docente e do próprio Programa.

Podemos concluir que na formação continuada em serviço do Qualiescola II destinada aos professores que atuam na área de Ciências o aperfeiçoamento profissional está focado apenas nos saberes disciplinares, no conhecimento de alguns conteúdos da matéria a ser ensinada na Educação Fundamental. O papel dos formadores/assessores de professores não consistia em promover a superação da reprodução para a produção do conhecimento. A intenção não era provocar a interpretação da realidade que o envolve, mas fazer o professorado aceitar a proposta como única e acabada. Desse modo, observamos a exclusão da produção do conhecimento com autonomia, criatividade, com criticidade e espírito investigativo.

Tais aspectos nos conduzem à terceira questão: Existe alguma relação do processo Formativo Qualiescola II/Ciências quanto à superação da complexidade e ambiguidades intrínsecas ao desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado de Ciências do Recife?

Como os estudos de Imbernón, Delizoicov, Angotti, Pernambuco, Gil-Pérez e Carvalho apontam, os professores precisam ser o protagonista do processo educacional. Entretanto, em tempos de paradigmas baseados na visão sistêmica do conhecimento, o que realmente vemos são modelos didático-pedagógicos elaborados para treinar professores, a partir da aceitação passiva das propostas impostas. Nesse sentido, o treino objetiva conceber um ensino a partir do conhecimento fragmentado, simplista, reducionista. Tais aspectos têm acarretando perda das noções de multiplicidade e diversidade que envolvem o conhecimento científico.

Lamentavelmente, concluímos que a formação continuada docente desenvolvida pelo IQE não está centrada no paradigma inovador, pois está focada apenas no domínio das disciplinas científicas escolares, na reprodução das técnicas

(aulas modelo). A pretensão do Qualiescola II/Ciências não era estimular os professores na busca de aperfeiçoamento profissional através de uma prática pedagógica inovadora, e de uma postura profissional que pudesse superar a fragmentação, a reprodução do conhecimento e o senso comum. Assim como a dialogicidade, a complexidade e a criatividade não são contempladas nesse programa.

Embora reconheçamos a qualidade e a potencialidade dos cadernos de Conceito e Ação, nossa maior preocupação consiste nos seguintes pontos: o processo não permitir a flexibilização, a recomendação não era permitir o estabelecimento de novos modelos relacionais, não era promover a produção e apropriação do conhecimento, por parte do professorado, de forma dialógica e colaborativa. Ou seja, no Programa Qualiescola II/Ciências o ensino e aprendizagem se contrapõe ao pensamento de Behrens (2009, p. 57), pois a ação pedagógica que não dialoga, que só reproduz conhecimento, inegavelmente não busca formar um sujeito crítico e inovador, portanto, o ensino foca o conhecimento como provisório e relativo.

Na nossa concepção, um único referencial teórico não possibilita “a conjunção, a interconexão, o inter-relacionamento da teia” necessário para produção do conhecimento. Para nosso entendimento, uma única perspectiva da ação pedagógica não possibilita a aproximação de referenciais significativos para a prática pedagógica, como também impossibilita que os saberes do professorado alcancem dimensões extraordinárias que possivelmente repercutiriam no seu aperfeiçoamento didático-pedagógico e, por conseguinte, na sala de aula.

No contexto educativo e, principalmente, na formação docente, concordamos com as concepções de Imbernón (2009), em que o desafio consiste em compreender as ambiguidades e distorções oriundas da profissão docente, que de certa forma podem facilmente se transformar em limitadores do seu desenvolvimento profissional.

Para isso, é necessário abandonar o conceito tradicional que se encontra estabelecido na formação docente para trabalhar a educação como um todo, não só voltada para o ensino fragmentado, mas em toda sua dimensão, interatividade, diálogo e pensamento complexo. Acreditamos ser necessário mudar radicalmente a forma de pensar e fazer a formação docente, como diz Imbernón (2009): privilegiando

uma formação centrada no sujeito e orientada para o sujeito que tem capacidades de processamento de informação, análise e compreensão crítica.

O ponto de partida está em transformar a formação, mudando do condutivismo para o cognitivismo, fazendo prevalecer, segundo Imbernón (2011), a visão da formação não tanto como atualização, e sim como espaços de participação e reflexão, deixando de ser vista apenas como o domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas para ser analisada como necessidade de estabelecer novos modelos relacionais e participativos na prática (IMBERNÓN, 2009). Ainda segundo autor, necessidade da criação de espaços flexíveis de formação, inovação e pesquisa, com momentos que priorizem o trabalho colaborativo.

Concluimos ainda, que o processo formativo desenvolvido através do programa Qualiescola II/Ciências possibilitou contribuições pontuais e imediatas principalmente para aqueles professores que se disponibilizaram usar o material trabalhado nas formações. Sob nossa visão, a proposta sugerida e explanada para a organização do trabalho dos professores de Ciências que atuaram no SMER entre 2011 e 2014, nesse formato, não possibilita inovações disruptivas nas práticas pedagógicas, nas instituições escolares e nem no SMER, contudo, as inovações geradas foram evanescentes.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; PERONI, V.M.V. **A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional: retratos da Escola.** Brasília, DF, n. 3, p. 107116, 2009.

AUGUSTO. M. H. **A valorização dos professores da educação básica e as políticas de responsabilização: o que há de novo no Plano Nacional de Educação?** Cadernos do Cedes, Campinas, vol. 35, n. 97, p. 535-552, set-dez, 2015.

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/recife_pe> Acesso em: 08 de dez, 2015.

BARDIN. L. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: edições70, 2011.

BEHRENS. M.A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BEZERRA. E.P; ADRIÃO. T. **O Setor não lucrativo na gestão da educação pública: corresponsabilidade ou debilidade.** Disponível: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss2articles/adriao-bezerra.pdf>> Acesso em: 01 de ago de 2015.

BDE. **Banco de Dados do Estado de Pernambuco.** Cadernos Municipais, 2013. Disponível: <<http://www.bde.pe.gov.br/estruturacaogeral/filtroCadernoEstatistico.aspx>> Acesso em: 08 de dez de 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014 - 2016.** Brasília, DF: Inep, 2016.

BRASIL. República Federativa. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei 9.394 de dezembro de 1996.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 01 de agosto, 2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86

p. – (Série legislação, n. 125). Disponível em:
<<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>> Acesso em: 10 de jan de 2017

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/** Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Imprensa Oficial, 1998. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 01 de ago de 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017** Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/l13005.htm

BRASIL. **Lei nº 13.019/2014.** Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13019.htm

BRASIL. **Teor do Acórdão nº 4.167- Distrito Federal.** Supremo Tribunal Federal. Disponível em:

BRASIL. **Decreto nº 8.242/2014.** Regulamenta a Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, para dispor sobre o processo de certificação das entidades beneficentes de assistência social e sobre procedimentos de isenção das contribuições para a seguridade social. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8242.htm

BRASIL. **Portaria Interministerial Nº 507/2011.** Estabelece normas para execução do disposto no Decreto no 6.170, de 25 de julho de 2007, que dispõe sobre as normas relativas às transferências de recursos da União mediante convênios e

contratos de repasse, revoga a Portaria Interministerial nº 127/MP/MF/CGU, de 29 de maio de 2008 e dá outras providências.

<http://portal.convenios.gov.br/legislacao/portarias/portaria-interministerial-n-507-de-24-de-novembro-de-2011>

BRASIL. **Lei nº 12.014/2009** Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm

BRASIL. **Lei nº 12.056/2009**. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm

BRASIL. **Lei nº 12.101/2009**. Dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social; regula os procedimentos de isenção de contribuições para a seguridade social; altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993; revoga dispositivos das Leis nºs 8.212, de 24 de julho de 1991, 9.429, de 26 de dezembro de 1996, 9.732, de 11 de dezembro de 1998, 10.684, de 30 de maio de 2003, e da Medida Provisória nº 2.187-13, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12101.htm

BRASIL. **Lei nº 11.738/2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm

BRASIL. **Decreto nº 6.170/2007**. Regulamenta a Lei nº 11.107, de 6 de abril de 2005, que dispõe sobre normas gerais de contratação de consórcios públicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6017.htm

BRASIL. **Lei nº 11.494/2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm

BRASIL. **Lei nº 11.107/2005**. Dispõe sobre normas gerais de contratação de consórcios públicos e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11107.htm

BRASIL. **Lei nº 11.079/2004**. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l11079.htm

BRASIL. **Lei nº 9.790/1999**. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9790.htm

BRASIL. **Lei nº 9.637/1998**. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9637.htm

BRASIL. **Lei nº 9.424/1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.** Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542p.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério:** Manual De Orientação. Vander Oliveira Borges (Org.). Brasília: MEC, 2004. 83 p.

BRASÍLIA. Conselho Nacional de Entidades da CNTE. Atualização do debate da CNTE sobre o piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica – PSPN. 2014. Disponível em: < https://www.apeoc.org.br/wp-content/uploads/2017/01/CNTE_Cartilha_PSPN_2014.pdf > Acesso em: 10 de Fev de 2017.

CAMPOS. M. C. C.; NIGRO. R. G. **Didática de Ciências: o ensino e aprendizagem como investigação**. São Paulo: FTD, 1999.

CANDELORO. R. J.; SANTOS. V. **Trabalhos Acadêmicos: uma orientação para a pesquisa e normas técnicas**. Porto Alegre – RS: AGE, 2006.

CAPRA. F. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. Tradução, prefácio e notas: Newton Roberval Eicheberg. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARVALHO, D. P. **A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica**. *Ciênc. educ. (Bauru)* [online]. 1998, vol.5, n.2, pp.81-90. ISSN 1516-7313. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v5n2/a08v5n2>> Acesso em: 10 de fev de 2017.

CARVALHO. A. M. P.; GIL-PÉREZ. D. **Formação de Professores de Ciências: tendências e inovações**. São Paulo: Cortez, 2011.

CERQUEIRA, A. G. C.; CERQUEIRA, A. C.; MENDES, P. A.; SOUZA, T. C. **A trajetória histórica da LDB: um olhar crítico frente à realidade brasileira**. 2009. (Apresentação de Trabalho/Comunicação). Disponível em: <http://www.ceap.br/material/MAT14092013162714.pdf>

CORBUCCI. P. R.; CASTRO. A. B. J. A.; CHAVES. J. V.; CODES. A. L. Vinte Anos da Constituição federal de 1988: avanços e desafios na educação brasileira. In: **Políticas Sociais: acompanhamento e análise**. ISSN: 1518-4285. Brasília: Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), Secretaria de Assuntos Estratégicos. v.17, 2009. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/bps_completo_2.pdf > Acesso em: 23 de jan, 2017.

COMERLLATO. L. P. **A gestão democrática da educação no contexto da sociedade capitalista: da coisificação humana à promoção do sujeito histórico-social**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2013.

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Funcionários da Educação: conquistas e desafios da formação e da valorização profissional**. (2016). Disponível em: http://www.cnte.org.br/images/stories/2016/cartilha_formacao_funcionarios_final_web_3.pdf

CONAE. Conferência Nacional de Educação: **documento – referência** / [elaborado pelo] Fórum Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, [2013]. 2014. 96 p. Disponível em: <http://redesocialconae.mec.gov.br/images/documentos/documento-referencia-revisado.pdf>

CRESWELL. J. W. **Investigação Qualitativa e Projetos de Pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Tradução Sandra Mallmann da Rosa. 3 ed. São Paulo: Penso, 2014.

DELIZOICOV. D.; ANGOTTI. J. A.; PERNAMBUCO. M.M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

DOCUMENTO DO BANCO MUNDIAL. Documento de avaliação do projeto proposta de empréstimo de us\$130 milhões ao município do Recife com garantia da república federativa do Brasil para o programa de desenvolvimento da educação e da gestão pública no município do Recife. **Relatório nº 63918-BR**. Setor de Desenvolvimento Humano Unidade de Gestão do País - Brasil Escritório Regional para América Latina e Caribe, 26 de abril de 2012, 140 p.

DORNELAS, L. G.; MARTINS, A. S. A parceria como ferramenta de ação empresarial na definição da política de formação continuada de professores. Eccos. In: **Revista Científica**, São Paulo, nº 30, p. 113 – 128, jan./abr. 2013.

DOURADO. L. F. Valorização dos profissionais da educação Desafios para garantir conquistas da democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 37-56, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

FERNANDES, F. C. **Do Fundef ao Fundeb: mudança e avanço**. In: LIMA, M.J.R.; DIDONET, V. (Orgs.). **Fundeb: Avanços na universalização da educação básica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 146.

FILHO. H. M. G. de A. **As lutas e a agenda nacional para a valorização do magistério na perspectiva da CNTE: qual a contribuição do novo Plano Nacional de Educação?** Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 97, p. 517-534, set.-dez., 2015.

FOERSTE. E; LUDKE. M. Avaliando experiências concretas de parceria na formação de professores. In: **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, 2003. Disponível em:

<<http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v08n04/v08n04a10.pdf>> Acesso em: 23 de dez, 2013.

FOERSTE. E. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005.

FLICK. U. **Qualidade na Pesquisa Qualitativa**. Tradução Roberto Cataldo Costa. São Paulo: Artmed, 2009.

FREIRE. P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS. L. C. **Os reformuladores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação**. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, v.33. n.119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

_____. Neotecnicismo e formação do educador. In: **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 2011.

GADAMER. H. G. **Hermenêutica em retrospectiva; Heidegger em retrospectiva**. 2 Ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2007.

GOMES. A.S.L (org). **Letramento Científico: um indicador para o Brasil**. São Paulo: Instituto Abramundo, 2015.

GUBA. E. S.; LINCOLN. I. **Fourth generation evaluation**. Newbury: Sage, 1989.

HYPOLITO, A. M. **Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho**. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 97, p. 517-534, set.-dez., 2015.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. PAS – **Pesquisa Anual de Serviços 2013**. [Online] Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>> Acesso em: 08 dez, 2016.

IMBERNÓN. F. **Formação docente e profissional: forma-se para as mudanças e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **A Educação no século XXI:** os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2000.

JUNIOR. G. S. **Alianças Público-Públicas e Público-Privadas:** atores e mecanismos. KARIN. S. (cord.). Marco legal das alianças público-privadas. Rio de Janeiro: IBAM; Fomin/BID, 2014. (Coletânea Alianças Público-Privadas para o Desenvolvimento Local, v.2. 52p.

LIBÂNEO. J.C. **Organização e Gestão da Escola:** teoria e prática. 6. Ed. rev. e Ampl. São Paulo: Heccus Editora. 300p.

LIBÂNEO. J. C. OLIVEIRA, J. F. TOSCHI, M. S. **Educação e escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2013.

LUZ. L. X. Empresas privadas e educação pública no Brasil e na Argentina. In: **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 32, n. 115, p. 437-452, abr./jun. 2011.

MARIOTTI. H. **Pensamento Complexo:** suas aplicações à liderança, à aprendizagem e ao desenvolvimento sustentável. São Paulo: Atlas, 2010.

MYNAYO. M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 8 ed. São Paulo: Hucitec/Brasco, 2004.

MORAES, M.C. **O paradigma educacional emergente.** Campinas, SP: Papirus, 2014.

MORETO. C. **Parceria na formação de professores e professoras da educação básica:** apresentando conceitos e práticas. Disponível em: <<http://www.univen.edu.br/revista/n011/PARCERIA%20NA%20FORMA%C7%C3O%20DE%20PROFESSORAS%20E%20DE%20PROFESSORES%20DA%20EDUCA%C7%C3O%20B%C1SICA%20%20APRESENTANDO%20CONCEITOS%20E%20PR%C1TICAS.pdf>> Acesso em: 23 de dez, 2013.

MORIN. E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Introdução ao pensamento sistêmico.** Porto Alegre: Sulina, 2011.

_____. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento.** Buenos Aires: Nueva Visión, 2002.

OLIVEIRA. M. M. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa.** Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. **Sequência Didática Interativa, no processo de formação de professores.** Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa.** Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA. R. C. R. **Administração Pública, Concessões e Terceiro Setor.** São Paulo: Método, 2015.

PERRENOUD. P. **Dez Novas Competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERONI. V. **Redefinições no papel do Estado: parcerias público/privadas e a gestão da educação.** (2010). Disponível em:
<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/123.pdf>

PERONI. V. **As redefinições da relação público/ privado e implicações para a democratização da Educação.** Inter-Ação, Goiânia, v. 35, n. 1, p. 1-17, jan./jun. 2010. Disponível em:
file:///C:/Users/Daniella%20Santos/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/13148-51909-1-PB.pdf

PIMENTA. S. G. Para a Ressignificação da Didática: Ciências da Educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: PIMENTA. S. G. (Org.). **Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal.** São Paulo: Cortez, 2011.

PORTAL DO Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (**Inep, 2016**). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>

PORTAL DO INSTITUTO QUALIDADE NO ENSINO (2017). Disponível em:
<http://www.iqe.org.br/>

PORTAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC, 2017). Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php>

PORTAL DO OBSERVATÓRIO DO PNE (2017). Disponível em:
<http://www.observatoriodopne.org.br/>

PORTAL DE OLHO NOS PLANOS (2017). Disponível em:
<http://www.deolhonosplanos.org.br/>

PORTAL DO QEdu (2016). Disponível em: <http://www.qedu.org.br/>

PORTAL TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2017** Disponível em:

https://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/anuario_brasileiro_da_educacao_basica_2017_com_marcadores.pdf

RECIFE. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife: Construindo Competências**. Recife: Secretaria de Educação, 2002.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: subsídios para atualização da organização curricular**. / MAÇAIRA. E. F. L.; SOUZA. K. M. & GUERRA. M. M, Del (Orgs.). 2 ed. -- Recife: Secretaria de Educação, 2014. (v. 1) 230 p. il.

ROBERTSON. S. L. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2002 para a educação do Banco Mundial. Tradução: HOFF. J. **Revista Brasileira de Educação**. V. 17 n. 50 maio-ago. 2012.

ROBERTSON. S. L.; VERGER. A. A origem das parcerias público-privada na governança global da Educação. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v.33. n. 121, p.1113-1156, out.-dez. 2012.

SAVIANI. D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 44 maio/ago. 2010.

SANTOS. E. O. **Formação continuada na rede municipal de ensino do Recife:** concepções práticas de uma política em construção. Tese (Doutorado). Universidade Federal Pernambuco, CE, Pós-Graduação em Educação, 2010.

SOBRINHO. J. D. **Dilemas da Educação superior no mundo Globalizado:** sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

TACHIZAWA. T. **Organizações Não Governamentais e Terceiro Setor:** criações de ONGs e estratégias de atuação. São Paulo: Atlas S.A., 2014.

TARDIF. M.; LESSARD. C. **O Trabalho Docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF. M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TRIVIÑOS. A. N. S. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 2008.

VASCONCELLOS, M. J. E. **Pensamento sistêmico:** o novo paradigma da ciência. Campinas, SP: Papyrus, 2014.

WERTHEIN, J.; CUNHA, C. Fundamentos da nova educação. Brasília: UNESCO, 2000. 84p. – (**Cadernos UNESCO**. Série educação; 5).

YIN. R. K. **Estudo de Caso:** planejamento e métodos. 4 ed. Tradução Ana Thorell. São Paulo: Bookman, 2010.

ANEXOS

ANEXO A: Convênio/Programa Qualiescola II (Documento não oficial)



PREFEITURA DO RECIFE

Pesquisa no site

NOTÍCIAS

CULTURA | 20.05.11 - 16H21

Prefeitura do Recife assina convênio com Instituto de Qualidade no Ensino IQE

Com o objetivo de elevar o grau de ensino no município, a Prefeitura do Recife firmou um convênio de cooperação técnico-educacional com o Instituto Qualidade no Ensino (IQE). O acordo consiste na implementação do Programa Qualidade na Escola (Qualiescola) em 34 unidades de ensino de 3º e 4º ciclos da rede municipal. O convênio foi assinado pela secretária de Educação, Esporte e Lazer do Recife, Ivone Caetano, na última quinta-feira (18), no Centro de Formação Paulo Freire, na Madalena.

Para a secretária, a política de educação da rede está sendo garantida neste convênio. "A proposta de formação foi construída respeitando o direcionamento pedagógico da rede de ensino do Recife. O diferencial dessa parceria é que nossos professores participam da formação com o IQE e replicam para o restante da rede", explicou Ivone. Ela também frisou que o sucesso do projeto está garantido pelo compromisso dos professores municipais com a educação. "Temos ótimos professores, comprometidos com a melhoria na qualidade de educação. Com esta parceria, estamos trazendo mais elementos para o professor trabalhar em sala de aula", completou.

O presidente executivo do IQE, Horácio Almedra, também se mostrou otimista com o convênio. "Com o programa Qualidade na Escola, estamos trazendo para a rede de educação do Recife a reflexão de como anda a escola, o professor e o aluno. A partir daí, elaboramos um plano de ação. Traçamos metas para alcançar um objetivo", falou o executivo.

A professora Luiza Maciel é uma das 15 formadoras que participará do programa do IQE. Ela disse acreditar que a melhoria na qualidade na educação é de responsabilidade de todos. "Ficamos pensando na perspectiva de trazer o conhecimento para todos que trabalham na escola. O professor e os alunos não são os únicos responsáveis pelo processo. A escola toda tem que estar envolvida", declarou a educadora.

O convênio terá duração de três anos e vai envolver cerca de 500 professores e 16.000 estudantes do 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, além de gestores de 34 escolas municipais. O objetivo é qualificar a educação pública por intermédio de um programa de formação de professores. O repasse das novas experiências para os estudantes em sala de aula ficará por conta de cada professor da rede municipal envolvido no programa, não havendo interferência na política pedagógica das escolas. No caso dos estudantes, eles passarão por uma avaliação diagnóstica no início e final de cada semestre, para acompanhar o desempenho educacional. Também está prevista a realização de reforço escolar, visando fortalecer o trabalho executado pelo Qualiescola.

ASSUNTOS:

estudantes (/etiquetas/estudantes) professores (/etiquetas/professores) programa (/etiquetas/programa)

qualidade na escola (/etiquetas/qualidadenaescola)

Fonte: <http://www2.recife.pe.gov.br/noticias/20/05/2011/prefeitura-do-recife-assina-convenio-com-instituto-de-qualidade-no-ensino-iqe>

ANEXO B: Leis Municipais/Recife - PE: Decreto nº 27.622/2013

The screenshot displays the website interface for the Municipality of Recife. At the top, there is a navigation bar with the logo 'Leis Municipais' and the text 'Página inicial > Pernambuco > Recife > Decreto 27622/2013'. Below this, a search bar shows the URL 'http://leismunicipais.com.br'. The main content area is titled 'DECRETO Nº 27.622 DE 16 DE DEZEMBRO DE 2013' and contains the following text:

REGULAMENTA A CONCESSÃO DA GRATIFICAÇÃO DE INSTRUTOR DA ESCOLA DE GOVERNOS PREVISTA NA LEI Nº 17.732/2011 AOS PROFESSORES FORMADORES DO PROGRAMA QUALIESCOLA.

O PREFEITO DO RECIFE no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo do art. 54, IV, da [Lei Orgânica](#) do Município do Recife e em conformidade com o Art. 36 da Lei nº 17.732/2013, e,

CONSIDERANDO que o processo de formação continuada dos docentes lotados nas Escolas Municipais do Recife é fator determinante para qualificar a aprendizagem dos estudantes e elevar os índices de aprendizagem;

CONSIDERANDO que no ano corrente, a partir de uma decisão política de investir na qualidade do ensino, foi implantado um programa que visa o estudo e a intervenção pedagógica nas turmas de ensino fundamental através do desenvolvimento e aplicação de sequências didáticas;

CONSIDERANDO que para o desenvolvimento desta atividade os professores em função técnico-pedagógica que atuam como formadores necessitam de um tempo para estudo e um incentivo financeiro para o desempenho da função, DECRETA:

Art. 1º A Secretaria de Educação em parceria com a Secretaria de Administração e Gestão de pessoas, através da Escola de Governo da Prefeitura da Cidade do Recife (EGPCR), fará a formação do Programa Qualiescola.

Art. 2º Aos Professores formadores do Programa Qualiescola será concedida a Gratificação prevista no inciso I do Art. 36 da Lei nº 17.732/2011.

§ 1º A carga horária do Professor será fixada de modo que o valor total mensal da gratificação prevista no caput deste artigo não ultrapasse R\$ 490,00 (quatrocentos e noventa Reais).

§ 2º A gratificação de que trata este Decreto será concedida aos professores enquanto atuarem no programa previsto neste artigo.

Art. 3º Os recursos orçamentários correram por conta da seguinte dotação: 14.01.12.361.1.206.2.178.

Art. 4º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, retroagindo seus efeitos financeiros a 1º de agosto de 2013.

Recife, 16 de dezembro de 2013.

GERALDO ÁLIO DE MELO FILHO
Prefeito do Recife

RICARDO DO NASCIMENTO CORREIA DE CARVALHO
Secretário de Assuntos Jurídicos

VALMARA CORREIA DE ANDRADE
Secretário de Educação

MARCELO MUIZZO PIRES DE PAIVA FILHO
Secretário de Administração e Gestão de pessoas

Edição: 146 Data: 17/12/2013

Fonte: <https://leismunicipais.com.br/a/pe/r/recife/decreto/2013/2762/27622/decreto-n-27622-2013-regulamenta-a-concessao-da-gratificacao-de-instrutor-da-escola-de-governos-prevista-na-lei-n-17732-2011-aos-professores-formadores-do-programa-qualiescola>

APÊNDICES

APÊNDICE A: Questionário Professores Formadores



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO - UFRPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DAS CIÊNCIAS

Prezado (a) professor (a) gostaria de contar com seu apoio para responder o presente questionário, que tem como finalidade a coleta de dados, para construção de minha tese de Doutorado no Ensino das Ciências e Matemática na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Cabe ressaltar que todas as informações coletadas são sigilosas e só serão incorporadas ao trabalho a ser publicado após seu consentimento. No trabalho final utilizarei nomes fictícios e apenas alguns trechos do questionário, portanto, todo o processo de anonimização será rigorosamente seguido. Desde já agradeço sua atenção. Muito obrigada. Daniella Cristina Silva Santos.

QUESTIONÁRIO PROFESSORES FORMADORES DO PROGRAMA QUALIESCOLA II - CIÊNCIAS
Função:
Sexo: () Masculino () Feminino
Formação profissional (especifique): Licenciatura em: _____ Pós-Graduação: _____ Especialização: _____ Mestrado: _____ Doutorado: _____
Atuação profissional: Há quantos anos você atua na Rede Municipal de Ensino do Recife? () Menos de 1 ano () 1 a 5 anos () 5 a 10 anos () 10 a 15 anos () Mais de 15 anos
1. Há quanto tempo desempenha a função de professor-formador do Programa Qualiescola II – Ciências e como é realizada a escolha dos professores-formadores do programa?
2. Descreva em linhas gerais a sua participação no Programa Qualiescola II.
3. Destaque através de comentários os aspectos relevantes quanto à preparação dos professores-formadores de Ciências para ministrar os cursos de Formação no âmbito do Programa Qualiescola II.
4. Quais são as principais estratégias do Programa Qualiescola II para o Ensino de Ciências na Rede Municipal do Recife?
5. Você participou da organização e elaboração do material fornecido pelo Programa Qualiescola II? () Sim () Não
Justifique sua resposta
6. Como você avalia o material utilizado nos encontros formativos relacionado com: a) Caderno de conceito e ação do Programa Qualiescola II – Ciências. Justifique sua resposta. b) Material complementar. Justifique sua resposta. c) Outros recursos. Justifique sua resposta.
7. Descreva como você avalia, no contexto do Qualiescola II: a) A participação e compromisso dos professores de Ciências. Justifique. b) A participação e o compromisso dos gestores das escolas. Justifique. c) A relação entre professores e formadores. Justifique. d) A relação entre professores, formadores e gestores. Justifique.
8. Descreva o processo de acompanhamento das ações pedagógicas dos professores de Ciências da Rede Municipal do Recife no Programa Qualiescola II?
9. Qual é o nível de autonomia dos professores em relação ao desenvolvimento das ações propostas pelo programa na Rede Municipal do Recife: Justifique suas respostas dando exemplos. a) Escolha de aportes teórico-metodológicos. b) Escolhas de estratégias didáticas e epistemológicas. c) Reformulação das sequências de atividades. d) Sugestão de itens para avaliação. e) Seleção de habilidades. f) Seleção de conteúdos.
10. Em sua opinião os professores de Ciências do Recife acreditam que o modelo formativo permite: Exemplifique com alguns comentários. a) A compreensão, interpretação, intervenção e reflexão sobre sua prática. Justifique sua resposta. b) O desenvolvimento pessoal. Justifique sua resposta. c) O desenvolvimento profissional e institucional do professorado de Ciências. Justifique sua resposta. d) Potencializando um trabalho colaborativo, dialógico e democrático. Justifique sua resposta.

APÊNDICE B: Questionário Professores de Ciências do Sistema Municipal de Educação/Recife



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DAS CIÊNCIAS

Prezado (a) professor (a) gostaria de contar com seu apoio para responder o presente questionário, que tem como finalidade a coleta de dados, para construção de minha tese de Doutorado no Ensino das Ciências na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Avisamos que todas as informações coletadas são sigilosas e só serão incorporadas ao trabalho a ser publicado após seu consentimento. No trabalho final utilizarei nomes fictícios e apenas alguns trechos dos questionários, portanto, será mantido rigorosamente o anonimato. Desde já agradeço sua atenção. Muito obrigada. Daniella Cristina Silva Santos.

QUESTIONÁRIO PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE PROGRAMA QUALIESCOLA II – CIÊNCIAS	
PERFIL DOS PARTICIPANTES	
Contato: _____	Fone fixo: () _____ Celular: () _____
e-mail: _____	
Sexo: () Masculino () Feminino	
Faixa etária	Por favor, assinale em que escala de faixa etária você está situado: Menos de 20 anos () Entre 20 a 25 anos () Entre 26 a 30 anos () Entre 31 a 35 anos () Entre 36 a 40 anos () Entre 41 a 50 anos () Mais de 50 anos ()
Estado civil:	() Solteiro (a) () Casado (a) () Separado (a)/Divorciado (a)/ Desquitado (a) () Viúvo (a) () União estável () Outro
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	
<ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura em: _____ • Pós-graduação (especificar o Curso) _____ ✓ Especialização: _____ ✓ Mestrado: _____ ✓ Doutorado: _____ 	
ATUAÇÃO PROFISSIONAL	
Função: _____	
Escola _____	
Há quantos anos você atua na Rede Municipal de Ensino do Recife?	
() Menos de 1 ano	
() 1 a 5 anos	
() 5 a 10 anos	
() 10 a 15 anos	
() Mais de 15 anos	
PERGUNTAS	
<p>1. Quanto tempo você participou dos encontros formativos organizados pelo Instituto Qualidade no Ensino (IQE) no contexto do Programa Qualiescola II/Ciências? _____</p> <ul style="list-style-type: none"> • Por favor, assinale seu posicionamento quanto aos Encontros de Formação: () Discorda totalmente () Discorda () Não concorda nem discorda (Indiferente) () Concorda () Concorda totalmente <p>Justifique sua resposta.</p>	
<p>2. Em linhas gerais descreva como se caracterizou a participação dos professores de Ciências na proposição, na organização e na elaboração do material utilizado nos encontros formativos do Programa Qualiescola II? Justifique sua resposta.</p>	
<p>3. Descreva em linhas gerais como a intervenção do Programa Qualiescola II impactou ou influenciou a sua prática e autonomia para atuar nas salas de aula de 6º ao 9º ano?</p>	
<p>4. Descrever o nível de autonomia dos professores de Ciências com relação ao desenvolvimento das ações propostas pelo Programa Qualiescola II na Rede Municipal do Recife, relacionado com os itens a seguir:</p> <p>a) Escolha de aportes teórico-metodológicos. Escolhas de estratégias didáticas e epistemológicas</p> <p>b) Reformulação das sequências de atividades</p> <p>c) Sugestão de itens para avaliação</p> <p>d) Seleção de habilidades</p> <p>e) Seleção de conteúdos</p>	
<p>5. Comente e se possível exemplifique a utilização do material e ideias exploradas nos encontros formativos no seu trabalho cotidiano (prática didático-pedagógica).</p> <p>a) Caderno de conceito e ação.</p> <p>b) Material complementar trazido pelos formadores.</p> <p>c) Outros recursos.</p>	
<p>6. Como você percebe o modelo formativo (Programa Qualiescola II – IQE) desenvolvido com o corpo docente da Rede Municipal do Recife relacionado com:</p> <p>a) A compreensão, interpretação, intervenção e reflexão sobre sua prática (auto avaliação). Comente e exemplifique.</p> <p>b) O desenvolvimento profissional e pessoal do professorado de Ciências (auto formação). Comente e exemplifique.</p> <p>c) Potencializa um trabalho colaborativo, dialógico e democrático. Comente e exemplifique.</p>	
<p>7. Mesmo com o término do Programa Qualiescola II, você mantém algumas práticas sugeridas e vivenciadas durante o processo formativo, ou inclusive ainda aproveita do material elaborado pelo IQE?</p> <p style="text-align: center;">Sim () Não ()</p> <ul style="list-style-type: none"> • De acordo com sua resposta, quanto ao aproveitamento do material, você: () Discorda totalmente () Discorda () Não concorda nem discorda (Indiferente) () Concorda () Concorda totalmente <p>Justifique sua resposta e exemplifique.</p>	

Obrigada pela sua colaboração!
Daniella Cristina Silva dos Santo

APÊNDICE C: Termo de Adesão**TERMO DE ADESÃO****UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DAS CIÊNCIAS**

Eu _____, RG n.º _____, professor(a) da Rede Municipal de Ensino do Recife, autorizo a pesquisadora *Daniella Cristina Silva dos Santos*, RG n.º 4.249.336 e CPF n.º 976.224.86434 a utilizar as informações, por mim fornecidas no questionário, sobre as atividades e funções que realizei no Programa Qualiescola II - Ciências, com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento da tese de doutoramento intitulada: *Parceria Público-Privada na formação dos professores de Ciências da Rede Municipal do Recife: complexidades e ambiguidades no programa Qualiescola II* que está em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências (PPGEC) – UFRPE sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Maria Marly de Oliveira e co-orientação da Prof.ª Dr.ª Theresa Adrião.

Nesse sentido, também concordo com a publicação de artigos científicos e comunicações em Seminários, Congressos (anais de eventos) e periódicos da área de educação sob a autoria das pesquisadoras mencionadas.

_____, _____ de _____ de 2015.

NOME

ASSINATURA

APÊNDICE D: Roteiro das Entrevistas (CHD)



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DAS CIÊNCIAS

ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA		
IDENTIFICAÇÃO DA ENTREVISTA		
Entrevistadora)	Daniella Cristina Silva dos Santos	
Tipo de pesquisa	Pesquisa Qualitativa	
Instituição	Universidade Federal Rural de Pernambuco	
Local da entrevista		
Equipamento utilizado		
Data da entrevista		
ORIENTAÇÃO PARA CONTATO INICIAL		
Nº	AÇÕES	ORIENTAÇÕES
01	Apresentação	<ul style="list-style-type: none"> • Meu nome é Daniella Cristina Silva dos Santos e estou desenvolvendo uma pesquisa de doutorado vinculada a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); • Gostaria de compreender os efeitos do Programa formativo Qualiescola II na organização do trabalho e na constituição da identidade dos professores de Ciências do Sistema Municipal de Ensino do Recife, ministrado em "parceria" com o Instituto Qualidade no Ensino (IQE).
02	Considerações gerais	<ul style="list-style-type: none"> • Essa entrevista será gravada, mas apenas eu, minhas orientadoras e os entrevistados (as) terão acesso a gravação; • Todas as informações coletadas são sigilosas e só serão incorporadas ao trabalho a ser publicado após seu consentimento; • No trabalho final utilizarei nomes fictícios e apenas alguns trechos de nossas conversas, portanto, todo o processo de anonimização será rigorosamente seguido.
03	Valorização da participação	<ul style="list-style-type: none"> • Seu depoimento é muito importante para a compreensão dos efeitos do Programa Qualiescola II no processo formativo dos professores de Ciências do Sistema de Ensino do Municipal do Recife; • Para tanto, iremos conversar sobre o Programa Qualiescola II, e gostaria que ficassem à vontade para responder às questões, tirar dúvidas que possam surgir e fazer considerações que julgar necessárias.

CÍRCULO HERMENÊUTICO DIALÉTICO	
ROTEIRO DA ENTREVISTA	
<i>Por favor, fale livremente sobre os seguintes itens:</i>	
Bloco A	
<ul style="list-style-type: none"> • POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO 	
<ul style="list-style-type: none"> - Convênio de Cooperação <ul style="list-style-type: none"> ✓ Desdobramentos Legais; ✓ Compromisso social e valorização dos profissionais do magistério público; ✓ Responsabilidades (Regime de colaboração). 	
Bloco B	
<ul style="list-style-type: none"> • FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES (PROGRAMA QUALIESCOLA II/CIÊNCIAS) 	
<ul style="list-style-type: none"> - Concepção Formativa <ul style="list-style-type: none"> ✓ Concebida como um trabalho de pesquisa e inovação; ✓ Aprofundamento dos aspectos didáticos, científicos e psicossociopedagógicos; ✓ Reflexão ou auto avaliação sobre a prática docente; ✓ Assessoria pedagógica (Relações estabelecidas). ✓ Participação na proposição, organização e na elaboração do material de estudo. - Projeto pedagógico de formação continuada (Estrutura Formativa) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Estrutura do programa; ✓ Autonomia nas escolhas didáticas, metodológicas e teóricas; ✓ Percepção dos professores de Ciências; ✓ Motivação para participar dos encontros; ✓ Aspectos negativos e positivos do processo formativo. - Ações Pedagógicas <ul style="list-style-type: none"> ✓ Material Formativo; ✓ Aproveitamento do material na sala de aula; ✓ Reaproveitamento do material (pós formação). ✓ Influência do programa formativo na prática didático-pedagógica; ✓ Autonomia para atuar na sala de aula. - Desenvolvimento do professorado <ul style="list-style-type: none"> ✓ Construção da identidade profissional; ✓ Desenvolvimento pessoal, profissional e coletivo; ✓ Mudança didática do pensamento e comportamento docente "espontâneo". 	

Bloco C**• ENSINO DE CIÊNCIAS****- Proposta Curricular**

- ✓ Relevância dos conteúdos definidos para o trabalho em sala de aula;
- ✓ Relevância das habilidades definidas para o ensino de Ciências.

- Conteúdo Programático

- ✓ Ação dialógica;
- ✓ Estruturado a fim de incorporar o professor na pesquisa e inovação no ensino de Ciências;
- ✓ Organizado em conexão direta com as práticas docentes.

- Processo de Ensino e Aprendizagem

- ✓ Elementos que facilitaram ou dificultaram o processo de ensino e aprendizagem;
- ✓ Articulação entre as dimensões teóricas e práticas de formação;
- ✓ Aspecto motivador do ensino e da aprendizagem de Ciências;
- ✓ Dialogicidade e socialização do conhecimento.