



PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: COM A PALAVRA O PROFESSOR DE CIÊNCIAS

Continued training processes: with the word the science teacher

Valderez Marina do Rosário Lima [valderez.lima@pucrs.br]
*Escola de Humanidades – Faculdade de Educação
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Avenida Ipiranga, 6681 - Partenon, Porto Alegre - RS, Brasil*

Marcia Zschornack Marlow Santos [marciamarlow@hotmail.com]
*Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Avenida Ipiranga, 6681 - Partenon, Porto Alegre - RS, Brasil*

Resumo

O artigo apresentado tem como tema central a formação continuada de professores, e o estudo foi delimitado com o objetivo de: compreender como professores de Ciências que atuam na Educação Básica percebem eventos de formação continuada na perspectiva de contribuições para seu desenvolvimento pessoal e profissional. Do objetivo derivou-se o seguinte problema: *que aspectos relativos ao desenvolvimento pessoal e profissional são destacados por docentes ao analisarem eventos de formação continuada dos quais participaram?* A fim de responder à pergunta inicial organizaram-se dois estudos de caso, cada um deles referente a um evento de formação continuada para professores de Ciências, com a característica de serem ambos em parceria entre escola e universidade. Os sujeitos da pesquisa foram os professores participantes dos dois eventos, e os dados foram coletados por meio de entrevista e analisados pelo método de Análise Textual Discursiva (ATD). Após essa etapa, elaborou-se uma síntese integradora das ideias emergentes dos dois casos, enfatizando aspectos do âmbito do desenvolvimento pessoal e profissional. Sobre a repercussão dos processos de formação continuada no desenvolvimento profissional, evidenciou-se a ampliação de conhecimentos sobre a docência, não só em relação a conteúdos específicos, mas, especialmente, no que se refere a estratégias de ensino e possibilidades de relação entre conteúdos de distintas áreas de conhecimento. Sobre desenvolvimento pessoal, chamou atenção a presença de fatores que denotam incremento da motivação e da autonomia dos professores. Como implicações do estudo destacam-se, entre as condições importantes para qualificar as ações de formação continuada, algumas especificidades na caracterização da proposta e na vigência das ações de formação.

Palavras-Chave: Formação continuada; Desenvolvimento profissional; Desenvolvimento pessoal.

Abstract

The main theme of the present article is the continuing education of teachers. This study was designed with the aim of understanding how Science teachers who work in Basic Education perceive events of continuous formation in the perspective of contributions to their personal and professional development. From the objective was derived the following problem: *which aspects related to personal and professional development are highlighted by teachers when analyzing continuing training events in which they participated?* In order to answer the initial question, two case studies were organized, each of them related to an ongoing training event for Science teachers, with the characteristic of being both in partnership between school and university. The subjects of the research were the teachers participating in the two events and the data, collected through an interview, were analyzed by the Discursive Textual Analysis (ATD) method. After this stage, an integrative synthesis of the emerging ideas of the two cases was elaborated, emphasizing aspects of the scope of personal and professional development. On the repercussion of the processes of continuing education in professional development, it was evidenced the expansion of knowledge about teaching, not only in relation to specific contents but especially with regard to teaching strategies and possibilities of relation between contents of different Knowledge areas. Regarding personal development, attention was drawn to the presence of factors that indicate an increase in the motivation and autonomy of teachers. Implications of the study include two important conditions to qualify continuing education actions: specificities in the characterization of the proposal and validity of the training actions.

Keywords: Continuing education; Professional development; Personal development.

INTRODUÇÃO

Qualificar-se constantemente a fim de acompanhar, ou mesmo de apenas corresponder às exigências do mundo do trabalho, há muito deixou de ser atitude empreendedora para tornar-se uma característica essencial a qualquer trabalhador, em todas as esferas laborais. No campo da educação, o contexto não poderia ser diferente, especialmente por se considerar que o professor é responsável pela formação básica de grande parte dos profissionais atuantes na sociedade. Isso impõe ao docente a necessidade de contínua qualificação e atualização dos saberes inerentes à profissão.

A formação continuada de professores é referenciada por vários autores (Candau, 1997; Pimenta, 2006, 2008; Nóvoa, 2009; Jardimino & Oliveri, 2013), e há consenso entre eles de que esse é um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional. Para Imbernón (2010, p. 115), eventos de formação continuada são práticas de intervenção que provocam “*mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício*”, destacando o potencial da formação continuada para promover mudanças na prática docente e em atributos pessoais. O reconhecimento desse potencial leva a que se defenda neste texto serem os cursos de formação espaços de discussão, e de transformação, das práticas vivenciadas no dia a dia da sala de aula, ultrapassando a ideia de que representem apenas uma oportunidade de atualização de conhecimentos. A professoralidade não é construída por acúmulo de conhecimentos e técnicas, mas se constitui integrada ao cotidiano do professor por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as ações desenvolvida e em consonância com características pessoais. Em outras palavras, a identidade profissional se estabelece na intersecção entre atributos profissionais e pessoais. Nesta perspectiva, o desenvolvimento profissional inclui a construção de saberes relativos ao exercício profissional (Shulman, 2005) enquanto que o desenvolvimento pessoal pressupõe, principalmente, o avanço da autonomia como elemento necessário para imprimir qualidade ao fazer pedagógico (Contreras, 2012).

No contexto de formação continuada de professores, as universidades desempenham um relevante papel na organização de ações voltadas ao desenvolvimento da professoralidade, e o estudo ora apresentado, realizado com professores de Ciências que atuam na Educação Básica brasileira, teve por tema central experiências de formação continuada realizadas em duas oportunidades específicas, ambas em parceria com universidades. Justifica-se, pois, a investigação na medida em que escutar os professores que se integram a esses eventos é fundamental para aqueles que assumem a responsabilidade de coordenar e implementar ações dessa natureza. Considera-se que o aperfeiçoamento e a qualificação dos cursos oferecidos, além do necessário alinhamento com referenciais teóricos pertinentes, precisam estar em sintonia com as expectativas dos docentes que deles participam. Assim, se delineou o seguinte objetivo para a pesquisa: compreender como professores de Ciências que atuam na Educação Básica percebem eventos de formação continuada na perspectiva de contribuições para seu desenvolvimento pessoal e profissional. Desse objetivo derivou-se o seguinte problema: *que aspectos relativos ao desenvolvimento pessoal e profissional são destacados por docentes ao analisarem eventos de formação continuada do qual participaram?* A fim de alcançar o objetivo proposto e responder ao problema formulado, investigaram-se dois eventos de educação continuada voltados a professores de Ciências que atuam na Educação Básica. Cada um deles constituiu um estudo de caso.

O artigo encontra-se organizado em cinco seções, incluindo a *Introdução*, em que se justifica o estudo e apresentam-se objetivo e problema. Na segunda seção, *Apresentando o caminho percorrido*, mostra-se o desenho metodológico, explicitando a abordagem e o tipo de pesquisa assumidos e esclarecendo sobre contexto investigado, sujeitos de pesquisa, forma de coleta de dados e método de análise utilizado. Na terceira seção, *Construindo pontes entre a teoria e a prática*, discute-se o material oriundo da análise efetuada, que se encontra organizado em torno dos dois casos estudados. Na quarta seção, *Reunindo argumentos*, elabora-se uma síntese integradora das ideias emergentes dos dois estudos de caso. Na última seção, *Considerações finais*, retoma-se o objetivo do estudo e problema e, ao respondê-lo, apresentam-se algumas implicações da pesquisa, salientando-se aspectos a serem levados em conta quando se realizam atividades de educação continuada voltadas a professores de Ciências.

APRESENTANDO O CAMINHO PERCORRIDO

A pesquisa, de abordagem qualitativa (Triviños, 1987; Bogdan & Biklen, 1994; Denzin & Lincoln, 2006; Flick, 2009; Stake, 2011), focaliza ações de formação continuada vivenciadas por professores de Ciências que atuam na Educação Básica brasileira, garantindo a presença de pressupostos dessa abordagem em todas as etapas do estudo.

No delineamento da investigação, escolheram-se dois estudos de caso (Yin, 2005), cada um deles relacionado a um evento de formação continuada voltado a professores de Ciências. Conforme Yin (2005) e para atender ao propósito da pesquisa, foram coletados dados por meio de entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio, com docentes participantes dos eventos. No Estudo de Caso 1, as entrevistas foram realizadas 1 (um) ano após o final da intervenção efetuada pela universidade¹. No Estudo de Caso 2, por ser o PIBID um projeto contínuo, as entrevistas ocorreram na vigência das ações propostas pelas universidades. Em ambos os casos, as entrevistas foram conduzidas de forma individual e o roteiro se constituiu de uma solicitação inicial para que os docentes avaliassem como a vivência da formação continuada impactava seu desenvolvimento como docente. A partir desta reflexão inicial a entrevista tomava rumo particular, com ênfases distintas, na medida em que em suas falas os professores enfatizavam aspectos/sentimentos diferentes.

Após a transcrição, o material foi analisado pelo método de Análise Textual Discursiva (Moraes & Galiuzzi, 2011). Conforme os autores, este método de análise pode ser conceituado como um processo auto-organizado em que

“[...] novos entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do corpus, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada” (Moraes & Galiuzzi, 2011, p.12).

A desconstrução do material, a unitarização, dá início ao processo de análise. Nessa fase, as informações dos textos são individualmente isoladas, constituindo as chamadas unidades de significado, cada uma delas expressando uma ideia completa, um aspecto relevante do fenômeno investigado. Nem todas as ideias necessitam ser mobilizadas nessa ocasião, e a decisão sobre quais delas selecionar é regida pela capacidade que elas possuem de contribuir para a compreensão do objeto de estudo. Pode-se dizer que quanto maior a relação entre as unidades de significado e os objetivos da pesquisa, tanto maior será a validade interna do metatexto a ser produzido ao final da investigação. A condição de sucesso dessa etapa situa-se, pois, na leitura rigorosa e aprofundada dos dados coletados a fim de conseguir, com esse envolvimento prolongado, fortalecer a relação instituída entre a parte (cada ideia) e o todo (contexto do estudo). Com as unidades fundamentais à disposição, inicia-se a segunda fase do processo analítico, qual seja o esforço de reunião de ideias, convergentes ou divergentes, que, de algum modo, esclareçam parte da questão inicialmente formulada. Conforme Moraes e Galiuzzi (2011), esse é um dos momentos mais favoráveis para emergência de novas compreensões sobre o acontecimento que está sendo estudado. Segundo os autores, essa fase caracteriza-se pela presença da intuição, aqui entendida como possibilidade de captar a essência do objeto, e cuja presença contribui para a auto-organização da rede de ideias sobre o tema estudado.

Durante o processo, são geradas diversas categorias, denominadas iniciais. Essas são restritas e particularizam uma única perspectiva da situação investigada. Na sequência, o pesquisador reúne o material inicial em categorias mais amplas, cada uma delas representando uma dimensão importante para que o objeto de estudo seja compreendido em profundidade. São as chamadas categorias finais, em número menor, com amplitude alargada e organizadas em torno de um argumento central que exprime as ideias principais que constituem a categoria. É importante ressaltar no texto a parcela de contribuição conferida pela categoria para o entendimento geral do fenômeno investigado. As ideias de todas as categorias, juntamente com o argumento central de cada uma delas, são expressas em um metatexto. Análise Textual Discursiva, portanto, parte de um conjunto de peças que dão origem a um mosaico capaz de representar a situação estudada em sua complexidade. Salienta-se, ainda, que na construção dos textos de análise, referentes a cada um dos estudos de caso, os sujeitos foram designados por letras do alfabeto. Após esta etapa de análise, elaborou-se uma síntese integradora das ideias emergentes em ambos os casos, com ênfase no desenvolvimento pessoal e profissional.

Informações sobre o estudo de caso 1

Sobre os sujeitos: participaram do estudo, por adesão espontânea, seis professores de Ciências (A, B, C, D, E e F) que atuam na Educação Básica, sendo cinco do sexo feminino e um do sexo masculino,

¹ A intervenção realizada em EC1 está relatada em Lima, V. M. R., Ramos, M. G., Harres, J. B. S., & Delord, G. C. C. (2016). A reconstrução da prática docente de ciências por meio do Educar Pela Pesquisa: uma experiência dialógica envolvendo pesquisadores, professores, pais e estudantes. *REEC. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v. 15, p. 476-500.

e que fizeram parte de encontros de formação continuada ocorridos numa parceria entre escolas de um município do Rio Grande do Sul e uma universidade, também situada no estado do Rio Grande do Sul. O tempo de experiência docente desses sujeitos varia entre 4 e 26 anos.

Sobre as atividades: foram realizados, na universidade, 10 encontros sob a coordenação de um professor de Biologia e um professor de Química. Os encontros, com duração de 4 horas e distribuídos ao longo de um semestre, contemplaram ações de estudo, reflexão e debate do grupo de docentes e coordenadores, além da elaboração de atividades que foram desenvolvidas e implementadas junto aos alunos da Educação Básica. O eixo estruturador das atividades de formação continuada foi o Educar pela Pesquisa (EPP), cujos princípios e operacionalização são discutidos por Demo (2007); Moraes e Lima (2012), dentre outros. Inicialmente foram realizadas leituras e discussões teóricas sobre a implementação da pesquisa em aulas de Ciências na Educação Básica e oportunizadas vivências sobre modos de utilizar princípios de pesquisa em sala de aula. Na sequência, os professores, implementaram em suas aulas, o ensino com pesquisa. Tal implementação se deu forma gradativa e a cada nova etapa o grupo voltava à universidade e, nos encontros efetuados, as atividades eram analisadas, avaliadas e reelaboradas, de forma coletiva. Nestas ocasiões, os professores refletiam sobre progressos e inseguranças gerados pela execução da proposta que para eles era novidade. Para fechamento do ciclo de estudos, ao final do segundo semestre daquele ano, os alunos da Educação Básica apresentaram seus trabalhos em uma Mostra de Ciências organizada pelo Museu de Ciência e Tecnologia da PUCRS e também em uma sessão organizada pela Secretaria de Educação do município onde se situam as escolas por eles frequentadas.

Informações sobre o estudo de caso 2

Sobre os sujeitos: participaram do estudo quatro professores de Ciências e Biologia (A, F, I, R) sendo três do sexo feminino e um do sexo masculino, os quais atuam na função de supervisores dos alunos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em diferentes escolas públicas do Estado do Rio Grande do Sul. O tempo de experiência docente desses sujeitos varia entre 6 e 17 anos. As entrevistas ocorreram nas escolas em oportunidades definidas pelos docentes.

Sobre as atividades: as atividades ocorrem no âmbito do PIBID e são projetos propostos por Instituições de Ensino Superior (IES) e implementados por grupos de licenciandos sob supervisão de professores de Educação Básica e orientação de professores das IES. Para os docentes da escola, os professores supervisores, o projeto configura-se como formação continuada pois, dentre as ações desenvolvidas na universidade, há encontros, com periodicidade semanal, sob a responsabilidade do professor coordenador de área (Biologia). Participam desses encontros os professores supervisores, os alunos bolsistas e o coordenador de área. Esses momentos são dedicados ao estudo de temas sobre educação, bem como à discussão em grupo e a trocas de experiência. Nessas ocasiões, também ocorre o planejamento de atividades que serão implementadas nas escolas, bem como a discussão e avaliação conjunta das atividades realizadas.

CONSTRUINDO PONTES ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

ESTUDO DE CASO 1

As narrativas dos professores colocam em relevo diversos elementos que auxiliam compreender potencialidades e fragilidades de processos de educação continuada na perspectiva das possíveis contribuições para o desenvolvimento dos professores participantes. O material empírico, ao ser submetido ao método de análise escolhido, originou as categorias: (1) *positividades da participação em um evento de formação continuada*, na qual foram reunidos os aspectos que os docentes apontam como favorecedores de ampliação de seus conhecimentos sobre docência e que enunciam as reverberações desses conhecimentos em seu fazer pedagógico; (2) *desafios para participação em eventos de formação continuada*, na qual se analisam elementos referidos pelos professores que, segundo eles, dificultam o engajamento em processos de formação continuada. O aprofundamento da análise efetuada é apresentado a seguir.

Positividades da participação em um evento de formação continuada

Ao avaliarem os benefícios de suas participações no grupo de estudos, os professores expressaram conteúdos que podem ser discutidos em pelo menos três perspectivas: aprendizagens realizadas por meio

do convívio com os colegas, oportunidade de reflexão sobre o fazer pedagógico e ampliação da motivação para promover mudanças na prática pedagógica.

A perspectiva mais mencionada pelos professores foi a relacionada aos ganhos advindos do compartilhamento de informações e percepções entre os professores que faziam parte do grupo de estudos. O professor A assim se manifestou: “[...] durante o curso a troca de pontos de vista entre os colegas sobre como encaminhar as atividades do educar pela pesquisa foi um dos aspectos mais importantes [...]”. Essa reflexão foi corroborada pelo professor B, ao referir que aprendeu “[...] a pensar diferente nas discussões com os colegas, pois fazem parte da mesma realidade e mostram perspectivas que também me servem”. Sobre esse aspecto, Nóvoa (2009) defende a ideia de que os professores tenham um lugar predominante na formação dos seus colegas, articulando a formação ao cotidiano da ação docente, ou seja, aos temas que são comuns a eles e à escola. Ao proporcionar convivência e troca de experiência entre os docentes e os professores formadores, é possível investigar e propor alternativas para as necessidades que se impõem. Este é um aspecto importante a ser considerado na idealização de cursos de formação continuada. Em que pese a necessidade de o evento constituir-se de forma a propiciar o avanço na qualificação das práticas de sala de aula, há que se prever espaços para discussão coletiva, pois esta é uma forma de evidenciar diferentes soluções possíveis para problemas comuns ao grupo. Sobre a oportunidade para reflexão em relação à prática pedagógica ensejada pela vivência no grupo de estudos, os docentes manifestam que a experiência lhes propiciou pensar sobre como organizam as situações pedagógicas. O professor C menciona que a vivência no grupo de estudos o auxiliou a revisar uma forma de atuação até então inquestionada, a urgência em dar resposta imediata às perguntas dos alunos. Afirma ele: “[...] Penso de uma maneira diferente do que eu achava certo dentro da minha profissão, eu considerava que era minha obrigação dar respostas sempre, mesmo porque na condição de aluno era isso que esperava de meus professores. Eu fiz a pergunta e quero que o professor me diga a resposta certa[...]”. Ele segue sua exposição dizendo que, ao iniciar a estudar a Educação pela Pesquisa e a implementar seus princípios nos trabalhos com os alunos, percebeu que eles poderiam buscar as respostas, pelo menos de forma preliminar, e que eles “[...] são capazes, podem buscar as informações [...]”. E finaliza dizendo: “[...] acho que antes eu até menosprezava essa capacidade e achava que somente eu tinha respostas para dar. Então por isto eu penso que o curso modificou meu modo de ver. Eu mudei na minha forma de agir daquela época em diante”.

Discorrer sobre a capacidade de pensar elementos da prática pedagógica de forma diferente da usual também está presente na fala do professor E, ao informar que uma das positivities de sua participação no grupo de estudos relacionou-se à oportunidade de entrar em contato com estratégias de ensino até então desconhecidas. Segundo ele: “[...] o que posso avaliar é que, quando iniciamos, eu não conhecia bem a proposta e, depois, para mim foi de grande valia porque tanto eu quanto meus alunos fomos crescendo e nos desenvolvendo cada vez mais no decorrer do semestre”. Mais do que apresentar novas estratégias de ensino, os processos de formação continuada têm como intenção problematizar as formas de ensinar o aluno, pois essa dimensão está intrinsecamente ligada às concepções que os professores possuem sobre aprendizagem. Eventos de formação continuada podem ensejar possíveis mudanças no modo como o docente entende o processo de aprender, que pode ser centrado na relação do aluno com o conhecimento ou centrado na figura do professor. Assim, a oportunidade de contato com estratégias até então desconhecidas cumpre o duplo papel de, por um lado, permitir ao docente conhecer e vivenciar uma proposta de trabalho distinta da tradicional e, por outro lado, desestabilizar suas certezas sobre processos de ensino e de aprendizagem. Jardimino e Olivero (2013) corroboram a ideia de que situações de formação continuada favorecem reflexões sobre o ser e agir profissional, pois permitem que os docentes contraponham pensamentos, crenças e convicções sobre si e sobre suas práticas, levando os envolvidos ao questionamento e identificação de suas concepções. Cumpre destacar, entretanto, que a configuração do evento é determinante para a possível ocorrência de transformações. Neste sentido, aponta-se a necessidade de os professores formadores não só apresentarem outras proposições, mas é preciso haver, por parte deles, ações intencionalmente criadas para a revisão do fazer costumeiro de sala de aula e também para a discussão sobre a implementação da estratégia de ensino que está sendo proposta.

A motivação para promover mudanças também apareceu como uma importante consequência da participação no grupo de estudos. Para Chiavenato (1987, p. 68), a “*motivação estabelece uma ligação entre o indivíduo e a situação em que ele está envolvido*” e, nesse sentido, algumas menções dos professores explicitam a vinculação entre suas razões e disposição para participar do curso. O professor A refere a necessidade de se qualificar para tornar-se mais competitivo no mercado de trabalho: “[...] entendo que são dois aspectos: primeiro qualifica as aulas e segundo abre a possibilidade de atuar em outros espaços”. Já o professor F afirma que sua motivação ao realizar o curso impacta na motivação do aluno:

“[...] na ocasião do curso estava encantado com a proposta de trabalho desenvolvida e passava esse encantamento para os alunos [...]”. E o professor C informa: “[...] eu me senti desafiado e desafiei meus alunos e funcionou super bem assim. Eles ficaram contentes e eu gosto de ver o domínio deles. Eles se apropriaram do conhecimento [...]”. Ainda que com diferentes sentidos, os docentes expressam como se sentiram envolvidos pela vivência no curso. Um deles, mais pragmático, relacionou a realização do curso com a ampliação de oportunidades para exercer a profissão em outros lugares, distintos da escola onde atualmente leciona. Os outros dois professores referiram o entusiasmo ao ampliar seu repertório sobre estratégias de ensino e o cunho desafiador da proposição pedagógica, tema central do evento de formação continuada.

Ressalta-se, ainda, a relação estabelecida entre participar de cursos e qualificar a ação docente, consideração presente na fala de alguns dos entrevistados. Ao associar a inserção no grupo de estudos com introdução de mudanças na forma de atuação, o professor D afirma que *“[...] a formação continuada faz com que os professores revejam suas práticas e desenvolvam novas práticas educativas, saindo da mesmice em que se encontram”*. O entrevistado C conectou a qualificação de sua prática docente ao conhecimento adquirido sobre como trabalhar os princípios de pesquisa em favor da aprendizagem dos alunos: *“[...] mais experiência no campo da pesquisa em sala de aula. Agora eu já tenho um pouco mais de caminhada para realizar outras atividades do mesmo tipo [...]”*. O professor A mencionou que as vivências do curso proporcionaram uma mudança interna que lhe permitiu *“[...] perceber que às vezes o que eu estou trabalhando não é o que eles querem saber [...]”,* e complementa que essa constatação o incentiva a redefinir as estratégias utilizadas a fim de tornar *“[...] o conteúdo mais atraente para eles, que tenha sentido para eles [...]”*.

Outro destaque relevante refere-se ao engajamento dos professores da Educação Básica em novos movimentos de formação continuada, após a conclusão do curso sob análise. Uma das perguntas que, durante as entrevistas, acabou sendo realizada a todos os professores foi sobre a continuidade de estudos de formação. E sobre este aspecto o professor F assim se manifestou: *“Estou fazendo especialização. O que me motivou? É que eu percebo como professor que cada vez mais a gente tem que ver o aluno como um todo. Ali tem um ser e não é só a parte do conteúdo que importa, mas foi para esta parte que mais me preparei na licenciatura. Então acredito que isto ainda está faltando”*. Ele prossegue, referindo: *“é um curso de Gestão, Supervisão e Orientação Educacional. É um curso longo, só me formo no ano que vem, mas estou gostando muito”*. Na mesma linha, o entrevistado A, que estava cursando a mesma especialização no momento da coleta de dados, comenta: *naquele ano, no finalzinho, fui convidado para fazer parte da equipe diretiva. Daí eu fui procurar a especialização para continuar naquele cargo. Eu procurei o curso para exercer o cargo direitinho e também porque eu tenho o desejo de futuramente me candidatar a uma direção de escola”*. De modo semelhante, o professor D mencionou que estava pretendendo se candidatar à seleção em curso de mestrado e, ao ser perguntado sobre sua motivação, ele diz: *“ para o mercado de trabalho. Eu acho que são duas coisas: primeiro a gente aprende com o mestrado, talvez a dar melhores aulas. E, também, aulas em outros lugares, com outras pessoas, abre bastante portas, em universidades, etc”*. Embora nenhum entrevistado tenha associado o evento formativo do Estudo de Caso 1 à realização, em seguida, de outro curso de formação continuada, tem-se por hipótese que a dinâmica intencionalmente criada pelos professores formadores, dando voz aos participantes em todas as oportunidades, provocando a reflexão e o debate ao longo dos encontros, fortalece características pessoais e promove o desenvolvimento de um pensamento mais crítico, menos ingênuo, em relação ao exercício docente e aos encaminhamentos da trajetória profissional. A insistência em modalidades de evento que, para além de prescrições sobre o que dá certo, privilegiem a reflexão dos participantes, tendem a encaminhar a uma autonomia que propicia repensar, e refazer-se, diante as múltiplas facetas da profissão.

Aprender a pensar, revisar convicções pedagógicas, tornar-se motivado para suas aulas e para outras possibilidades na carreira, experimentar novas estratégias e reconhecer a importância de escutar os alunos são ideias expressas pelos professores. Essas ideias, em certa medida, fortalecem a afirmação de que a prática da educação continuada melhora o desempenho dos docentes e amplia horizontes. Ao mesmo tempo, tais ponderações vão ao encontro das ideias de Shulman quando assevera que o objetivo da formação docente não é capacitar os professores para atuarem mediante prescrições, mas *“[...] educá-los para que raciocinem bem sobre o que ensinam e desempenhem suas atividades de forma satisfatória”* (2005, p. 17, tradução nossa).

A par das positivities enunciadas pelos professores, houve manifestações sobre fragilidades e dificuldades para o envolvimento em processos dessa natureza, conforme se discute na categoria a seguir apresentada.

Desafios para participação em um evento de formação continuada

Sobre aspectos que dificultam a participação e o envolvimento efetivo nas ações de formação continuada os professores ressaltam elementos de caráter estrutural e também pessoal.

Sobre a primeira perspectiva, a estrutural, nota-se que as instituições às quais os professores são vinculados oferecem programas de educação continuada. Entretanto, na percepção de alguns dos entrevistados, as propostas disponibilizadas não cumprem seu papel formador porque colocam o professor como mero expectador, sem escolha de temas a serem abordados ou da forma como se desenvolverá a capacitação. O professor B refere que “[...] há outros projetos, mas são muito direcionados [...]”, enquanto o professor F comenta que essas oportunidades de formação “[...] não funcionam porque não se constituem em modelos de parceria. São palestras e conferências e o professor pode aderir a elas, ou não, mas não crescem muito porque nem sempre o tema vem a responder as minhas dúvidas [...]”. Na fala do entrevistado B, percebe-se que nem sempre proposições bem intencionadas realizam o intento de aperfeiçoar a prática docente. É preciso mais. É necessária a superação de práticas que pouco permitem ao professor o protagonismo em sua formação continuada. Os cursos frequentemente são voltados para atualização apenas de conteúdos e versam sobre temáticas escolhidas pelos organizadores. Pimenta (2005) defende a perspectiva de que o exercício da docência não se reduz à aplicação de modelos previamente estabelecidos ou de ideias concebidas para outros contextos, mas a docência é construída pelos próprios professores que alicerçados em suas práticas, elaboram “saberes-fazereres docentes” num processo contínuo de construção e reconstrução.

Sobre isso, Nóvoa (2009, p. 22) afirma que:

“Muitos programas de formação contínua têm se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracteriza o atual “mercado da formação” sempre alimentado por um sentimento de “desatualização” dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional.”

A dinâmica das escolas aparece, ainda, como um viés importante dentro da perspectiva estrutural. Primeiro porque a situação econômica da comunidade escolar é, de certa forma, impeditiva de algumas ações, como se percebe no depoimento de F: “[...] a nossa estrutura escolar não é para isto. Não temos auditório, a sala de computação está fechada [...]”. Essa posição é confirmada por D, que realizou um projeto sobre eletricidade com seus alunos: “[...] eu gostaria de fazer mais desse tipo de aula, mas é difícil, exige material e material é caro [...]”. Em segundo lugar, porque a lógica de trabalho das escolas impede a disseminação de um trabalho diferenciado, uma vez que os gestores são refratários a mudanças, e porque a quase inexistência de espaços para discussão sobre a prática pedagógica e troca de experiências faz os docentes que participam de atividades de educação continuada sentirem-se solitários e enfraquecidos ao final dessas ações.

Os depoimentos que seguem revelam esses aspectos. Professor A: “[...] eu tentei realizar com os alunos as proposições estudadas no grupo, mas a diretora foi bem resistente [...] e então eu desisti para não me incomodar [...]”. Seu depoimento é complementado pelo do professor B, que atualmente exerce cargo de gestão na escola: “[...] é difícil implementar porque a Secretaria de Educação exige de nós e nós exigimos dos professores. Então, é meio complicado, embora não seja impossível”. A implementação a que se refere o professor B é o uso em escala maior, em nível de escola, de princípios de pesquisa como eixo estruturador das situações de ensino. O professor C reforça a existência de dificuldades ao dizer: “[...] eu acho que seria importante que se tivesse um grupo dentro da escola. Seria importante que todos se envolvessem [...]”.

A necessidade de desacomodar-se e de assumir o papel principal em relação à formação docente é confirmada tanto pelos professores como por pesquisadores da educação. Demo (2002) aponta que a elevação da qualidade da educação “depende, em primeiro lugar, da qualidade do professor” (Ibidem, p.1). E, para isso, defende que o modelo de formação continuada não deve apenas priorizar cursos e palestras em que não há participação ativa do docente, pois esses modelos não conseguem suprir as necessidades formativas do professor. Segundo o autor, as formações precisam se pautar em momentos que estimulem a reflexão e o envolvimento do professor, pois, como afirma, “escutar conhecimento alheio não é

aprendizagem. Este tipo de acumulação não leva a nada” (Ibidem, p.1). Nóvoa (2009, p. 18), sobre esse aspecto, aponta que

“Trata-se, sim, de afirmar que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente. ”

Dentre os elementos de ordem pessoal que limitam a participação em eventos de formação continuada encontra-se o pouco tempo disponível para se dedicar ao curso, conforme assinalam os docentes C, F e B: “[...] *horário muito rigoroso, nem sempre é possível inserir novas atividades [...]*”; “[...] *falta de tempo para se dedicar ao curso [...]*”; “[...] *dificuldades para conciliar as atividades com a rotina de trabalho*”. O fator tempo como um dos limites apontado pode ser explicado pela alta carga horária dos professores brasileiros. Em recente pesquisa realizada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com 106 mil professores de 34 países, o Brasil, no conjunto dos países analisados, destaca-se pela elevada carga horária laboral diária dos professores – 6 horas –, que é superior à jornada média de todos os professores que responderam à "Teaching and Learning International Survey" (Talis), oriundos de países como Estados Unidos, Chile, Portugal, Inglaterra, Coreia do Sul. Uma das pesquisadoras envolvidas no estudo aponta como possível justificativa a singularidade das condições de trabalho no país.

“Não dá para dizer que não tem políticas nesse sentido no Brasil, mas as condições são diferentes, os professores daqui têm menos tempo pois lidam com condição diferente de trabalho. Dos professores que responderam estar em tempo integral em uma Escola o tempo em sala de aula é de 29 horas, bem acima das exigências da lei do piso para preparação de aulas e outras atividades. ” (BRASIL, 2014)

Ainda relacionado a aspectos pessoais, C aponta como um limite a fragilidade na formação inicial no que se refere aos conteúdos pedagógicos: *“Durante a graduação, as disciplinas pedagógicas são em número menor [...] esse conhecimento faltou na minha vida”*. Ampliando a reflexão do professor C para um contexto maior é possível discuti-la a partir de um olhar para a configuração dos currículos de licenciaturas. Em que pese a distribuição equilibrada, garantida por regulações emanadas de órgãos oficiais, entre as disciplinas de cunho pedagógico e as do campo conceitual da área, estudos mostram que a dinâmica de implementação de currículos assim arquitetados apresenta, com frequência, uma dissociação entre os dois grupos de disciplinas, além de supervalorização daquelas referentes aos conteúdos específicos da área (Pires, 2000; Mayer & Cury, [s. n.]; Ramos, 2013).

Outro fator relevante a considerar com relação à formação docente é a influência que o modelo curricular das universidades tem sobre a constituição do *ser professor e sua identidade docente*. Beja e Rezende (2014) apontam, em seu estudo sobre esse aspecto, que a construção da identidade profissional, além de estar intimamente ligada a elementos da vivência pessoal, está fortemente relacionada ao tipo de formação que o professor recebeu durante a graduação. Morosini e Comarú (2009, p.72) destacam a importância de refletir sobre essa peculiaridade quando afirmam que a identidade profissional se constitui em um *“processo de construção, reconstrução e transformação de referenciais”*, demonstrando que sua constituição não é linear no percurso profissional docente. Segundo os autores, encontra-se superada a ideia de que basta os professores realizarem sua formação e construir sua identidade profissional alicerçada apenas *“[...] nos conteúdos específicos de cada disciplina” (ibidem, p.72)*, desconsiderando o aspecto subjetivo de cada profissional e desconsiderando que o processo formativo possui caráter social e, dessa forma, constitui-se nas inter-relações tanto na formação inicial quanto durante sua atuação profissional.

O professor A menciona a insegurança gerada pela proposta. Ele, num primeiro momento, coloca em dúvida sua capacidade de realizar as atividades que tinham por base o educar pela pesquisa por desconhecer seus princípios e por encontrar dificuldades para fazer a gestão pedagógica das ações previstas: *“[...] eu achei que ia ser muito confuso, que eu ia me perder, que eu não ia conseguir motivá-los [...]”*. Ele comenta ainda que *“[...] foi um desafio me desapegar de minhas amarras e de meus conceitos [...]”*. Na continuidade da reflexão, A comenta ter desenvolvido o trabalho a contento, mas finaliza

ênfatizando que não seria possível trabalhar com as premissas da pesquisa de forma contínua “[...] porque é bem desgastante [...]”.

Embora essencial para a realização de uma boa prática pedagógica, alguns docentes têm dificuldades para realizar a gestão da aula, seja pela pouca apropriação de seus fundamentos e estratégias, seja por características pessoais, tendo em vista que, no dia a dia da aula, não existe segurança sobre o que dá certo. O questionamento e a reflexão sobre os acontecimentos em aula é que dão condições para a construção do conhecimento profissional docente e propiciam a tomada de decisões e a elaboração de respostas mais adequadas, construídas a partir da situação concreta (Schön, 2007). Entretanto, nem sempre é fácil tornar-se pesquisador de sua própria prática de forma solitária e, neste sentido, eventos de formação continuada favorecem essa construção. A reflexão coletiva, organizada em torno de um projeto comum, pode contribuir para a compreensão de aspectos importantes da docência e para a elevação da autoestima, gerando boa repercussão no clima da aula.

Deseja-se um professor capaz de exercer a docência em correspondência com as novas configurações da sociedade contemporânea e, para tal, é necessário estar em constante processo de formação. Apesar dessa consciência estar presente nos resultados de pesquisas (Silva, 2011), alguns entraves se impõem no caminho escolhido pelo professor. Os relatos dos professores envolvidos no estudo ora apresentado evidenciam que a consolidação de suas práticas profissionais ocorre na tensão entre as possibilidades de participação em atividades de formação continuada e os limites para realizá-las. Mesmo assim, em meio a desafios, os docentes sinalizam impactos positivos em suas formas de exercer a docência.

Finalizando a análise, ressalta-se a afirmação de Selles (2000), que afirma ser a formação do professor um processo contínuo. E é nesse movimento de dúvidas e certezas que se forma a base sobre a qual a profissão irá se alicerçar. Justifica-se assim a afirmação de Schön (2007) de que, em sua formação, o docente precisa assumir um papel de profissional reflexivo, pois só esse parece ser capaz de aprender com sua própria experiência de trabalho.

Diante deste cenário, proporcionar estratégias que possibilitem a integração entre universidade e escola apresenta-se como importante oportunidade para tornar possíveis as reflexões necessárias e orientar as decisões sobre os melhores caminhos a fim de que se efetivem mudanças em relação à formação contínua. O diálogo entre a universidade e a escola permite novos olhares, que aproximam a academia e o contexto educacional vivenciado pelos professores. E, assim, na troca de experiências, possibilita-se o direcionamento dos olhares para o mesmo foco: a qualificação da educação.

ESTUDO DE CASO 2

Os depoimentos dos professores participantes do segundo evento de formação continuada analisado apontam diferentes perspectivas sobre o envolvimento nas atividades de formação. Destacam-se, nas falas dos docentes, as possibilidades que a participação nesses eventos oferece à qualificação da sua formação. Os textos analisados a partir da metodologia escolhida originaram duas categorias, assim definidas: (1) *a reflexão sobre a profissão e o fazer docente*, na qual se reúnem as ideias que versam sobre as considerações dos docentes acerca de sua prática pedagógica, bem como as mudanças, perceptíveis em suas concepções, propiciadas por tais momentos; (2) *a oportunidade de aperfeiçoamento da docência*, na qual se reúnem comentários em que os docentes destacam as oportunidades da participação em eventos de formação continuada para sua qualificação pessoal e profissional a partir das trocas de experiências com os demais participantes nas formações. A seguir, apresenta-se a discussão dos resultados de forma mais aprofundada.

A reflexão sobre a profissão e o fazer docente

Ao analisar as possibilidades de reflexão sobre a profissão e sobre o fazer docente que o envolvimento em eventos de formação continuada propicia aos professores, duas perspectivas destacaram-se nos depoimentos: os novos entendimentos que os docentes identificam em suas concepções e nas metodologias utilizadas em suas aulas; e a oportunidade de refletir sobre a prática docente e suas particularidades.

Dentre as falas dos professores, a perspectiva que ficou mais evidente foi a relacionada a mudanças. Em relação às suas concepções sobre o ensino, o professor F, referindo-se às mudanças,

menciona: “[...] me ajudou muito assim, abrir a mente para outras possibilidades [...]”. O professor relata que suas concepções sobre o ensino eram limitadas e influenciadas pela maneira como foi formado. Ele complementa em sua fala que a formação continuada o auxiliou “[...] a aceitar outras disciplinas, outras áreas do conhecimento, e poder fazer um trabalho que antes a gente pensava assim: ‘O que é que eu vou colocar de Ciências, por exemplo, no trabalho de sociologia ou de português...?’”, referindo-se ao olhar interdisciplinar que construiu, e conclui: “E hoje eu sei que é a coisa mais fácil que tem! Eu não tenho nenhuma dificuldade de enxergar... não tem como viver sem isso! A gente começa até a depender disso[...]”.

Estudos sobre a formação de professores e suas implicações na docência têm sido amplamente desenvolvidos por autores como Candau, (1997), Pimenta (2006, 2008) e Nóvoa (2009). Segundo esses estudos, a formação continuada não é uma prática nova, sendo reconhecida como algo vivenciado pelos homens como maneira de se reconstruir, de se modificar. Segundo Silva (2011), a formação contínua é dada como processo ininterrupto e permanente de desenvolvimento e, conforme aponta Laranjeira (1999, p. 25), “não é, portanto, algo eventual, nem apenas um instrumento destinado a suprir deficiências de uma formação inicial mal feita ou de baixa qualidade, mas, ao contrário, deve ser sempre parte integrante do exercício profissional do professor”. A formação continuada é uma formação em exercício – posterior a uma formação inicial – promovida por programas dentro e fora das escolas, considerando diversas possibilidades, presenciais ou a distância (BRASIL, 1999).

Pontos considerados fundamentais na formação continuada, como o estudo, a pesquisa, a reflexão e o contato com novas concepções e teorias, representam momentos em que o docente tem a oportunidade de dar continuidade às suas aprendizagens, momentos favoráveis para que ele se proponha a mudar concepções e práticas (Pimenta, 2008). Essas mudanças podem ser percebidas na fala do professor F: “Eu me descreveria como um professor muito individualista no início. Eu sempre gostei de inovar, de usar criatividade, mas como eu sabia que não tinha muita parceria, fazia as coisas sozinho [...]”. E complementa que, com a contínua participação em eventos de formação continuada, hoje ele se descreve “como uma pessoa muito mais aberta para o novo, para trabalhar em grupo, para poder dividir com os meus colegas [...]”. Modificar o modo de pensar o fazer pedagógico torna-se mais difícil se não estiver acompanhado da oportunidade de vivenciar experiências diferenciadas e de refletir sobre elas, especialmente com colegas, a fim de entrar em contato com novas perspectivas, outros olhares sobre o tema ou método em questão.

Ainda sobre a reflexão, a professora I, referindo-se a um determinado projeto que desenvolveu com seus alunos e no qual trabalhou conceitos sobre a alimentação saudável, menciona: “[...] um dia me disseram, no 8º ano, quando eu estava falando da importância da água e da alimentação: ‘E a senhora faz isso professora?’ Me questionando quanto ao consumo ou não de refrigerantes entre outras coisas. Dá para ver como eles já começam a perceber o exemplo.” Segue ela: “[os alunos perguntam] ‘A senhora está falando, mas como é que é a sua vida?’ Essas coisas eles vão pegando a gente, então é bem interessante a gente falar para eles estudar, mas se tu não estudou, só fez tua graduação e parou?! [...] eu não posso ficar parada porque eu sou professor, porque professor que não quer estudar, não é professor.” Esse episódio a levou a pensar sobre suas concepções, bem como sobre a influência do seu agir sobre os alunos. Em seus comentários, a professora destaca a importância da reflexão sobre a maneira como desenvolve suas aulas e sobre como a formação continuada contribui para que essas constatações sejam possíveis. Aponta ainda que a formação continuada contribuiu para perceber a necessidade de reavaliar e ampliar de forma contínua seus conhecimentos. A fala de I refere, ainda, a inseparabilidade das dimensões profissional e pessoal. O docente é visto pelos alunos em sua totalidade, e pensar sobre uma dessas dimensões provoca a revisão de questões também relacionadas à outra dimensão. Tal enfoque é justificado por Nóvoa (1997, p. 31) ao afirmar que “ser professor obriga a constantes opções que cruzam nossa maneira de ser com nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar nossa maneira de ser”.

Ao comentar as positivities do projeto de formação continuada no qual está envolvida, I destaca aprendizagens possíveis, especialmente para auxiliar nas dificuldades em relação às lacunas da formação inicial: “E fica essa lacuna, pois a minha formação foi mais voltada para a sala de aula mesmo, então para isso o PIBID foi muito importante[...] porque as técnicas comuns de laboratório nós fazíamos na faculdade, mas eles fazem coisas diferentes”. Esses momentos de interação entre docentes atuantes e alunos de graduação favorecem a troca de experiências, como afirma I: “E depois a gente troca algumas ideias, de não ser sempre aquele livro de receitas, que a gente pega lá, e faz isso, ótimo! Os alunos vão sempre achar engraçado, porque é uma coisa diferente [...]”. Além disso, contribui para a reflexão sobre o que foi trabalhado e como foi desenvolvido, como complementa I em sua fala “[...] mas aí onde é que está a reflexão, onde é que está o ‘não fazer por fazer?’ Então depois de cada atividade a gente tenta refletir, ‘acho

que isso poderia ser melhorado, que isso tem uma linguagem ainda muito profunda para o ensino fundamental' [...]". Em seu relato, o professor R corrobora esse entendimento quando menciona o auxílio que recebe dos bolsistas que supervisiona no projeto PIBID. Segundo ele: "[...] sempre que eu preciso de um auxílio, são eles que assumem a turma e que trabalham a atividade prática [...]".

Momentos assim tornam-se importantes para a constituição da identidade profissional, não somente para os docentes em formação, mas especialmente para o professor da escola que o supervisiona, pois é oportunidade de rever, de revisitar perspectivas sobre a prática de sala de aula. Ao analisar a prática dos bolsistas que supervisiona, o docente identifica, muitas vezes, influências que o diálogo entre eles gera em suas práticas como professor. Em consonância com tal ideia, o professor F dá um exemplo de transformação em seu fazer pedagógico: "A gente trabalha muito com eles essa questão da interdisciplinaridade e isso me fez crescer muito como professor [...]". Ele complementa ainda que essas novas vivências lhe permitiram ampliar o entendimento sobre trabalho colaborativo e interdisciplinar, como aponta em dado momento de sua fala: "[...] vejo hoje que o conhecimento da gente triplica a partir do momento que se interage com outras pessoas. A gente sempre aprende mais, muito mais quando se trabalha em grupo, sem nenhuma dúvida".

Em outra perspectiva, as aprendizagens propiciadas durante a realização de eventos de formação continuada relacionam-se à oportunidade de entrar em contato com ideias e procedimentos didáticos até então desconhecidos. Sabe-se que a dinâmica do cotidiano docente impõe ao professor diferentes desafios e que para cumprir suas tarefas é preciso ter conhecimentos que lhe permitam intervir e superar tais situações. Pimenta (2008) menciona a importância de o professor estar bem preparado quanto a isso. Destaca que a experiência ou os conhecimentos obtidos da prática são um fator fundamental para o professor identificar os instrumentos necessários para aquilo que quer realizar. O professor A afirma que tinha como expectativa "[...] poder realizar e aperfeiçoar cada vez mais a prática dentro da sala de aula e fora dela [...]". Mas somente o ato de praticar não oferece qualidade à formação continuada dos professores. Ocasões de reflexão sobre distintos aspectos que compõem a identidade docente também é necessário, pois estão relacionados à forma como o professor organiza e desenvolve sua prática. Sobre esse tema, percebe-se como a formação continuada influenciou o professor A em relação às reflexões que realiza quando da realização de atividades desenvolvidas na escola em parceria com os bolsistas que atuam no programa: "[...] os bolsistas estão sempre aqui também, sempre dispostos a ajudar, a articular maneiras de trabalhar 'quem sabe a gente faz por aqui, quem sabe a gente faz por ali, vamos mudar um pouquinho, mas não vamos deixar de fazer'. São cinco cabeças, seis na verdade, pensando juntos. Na reunião do grupo são mais 20 pessoas, e começa aquela coisa boa de troca de ideias. Quando a gente sai da reunião, sai bem feliz por compartilhar ideias. Eu acho que é nesse sentido mesmo, de rever, de revisitar as práticas, é isso que o PIBID proporciona." Refletindo sobre o seu fazer, o professor passa a identificar dificuldades e limitações. E, em um movimento reconstrutivo, mobiliza seus conhecimentos a fim de ultrapassar essas dificuldades. Reconstrói não só o seu saber, mas, também, a forma como desenvolve o ensino (Pimenta, 2008).

Pode-se afirmar, como assinala Grillo (2008), que eventos de formação continuada contribuem para o professor em exercício identificar a necessidade de mudanças na sua forma de ensino. O professor A, quando se refere a dificuldades de desenvolver atividades diferenciadas na escola, afirma: "[...] talvez o dia a dia sugue um pouco de nossa energia, a gente não consegue visualizar certas atividades [...]". Em outro trecho, o professor cita essas atividades: "[...] os professores não colaboraram muito com os projetos que eu gostaria de desenvolver com os alunos, como horta, saídas de estudo, organização do espaço do laboratório. Acham sempre um empecilho para cada situação. [...] a gente fez um projeto de horta aqui na escola, os alunos saíam da horta com o 'pé sujo', 'com barro', precisavam lavar as mãos, e às vezes os professores não colaboravam nem com isso. Então esses detalhezinhos vão dando uma esfriada naquele calor do início da profissão". Reafirmando esse aspecto, o professor I menciona: "[...] aquela questão de ser tradicional tem momentos que se volta a ser, mas quando tem outro docente na sala de aula, aí nós modificamos! Não se quer mais ser igual. [...] mexe com o pensamento. Ah! Eu posso ser assim eu posso fazer assim (fazer diferente) e, além disso, os bolsistas fazem uma prática diferente, e os alunos começam a gostar deles". As falas destacam a relação formação continuada e reflexão e, sobre isso, Huberman (1995) afirma que, em certas ocasiões, o professor reflete sobre o seu agir profissional, pois, quando está atuando, passa a relacionar a realidade e suas complexidades ao conhecimento construído sobre essa realidade. E, a partir de suas conclusões, define sua forma de ser e de se constituir como professor.

Como síntese, é possível dizer que a reflexão sobre a profissão e sobre o fazer pedagógico, incentivada em eventos de formação continuada, oportuniza ao professor compreender a complexidade da docência e discernir os múltiplos elementos que, em associação, organizam a identidade profissional

docente. Enfoques pessoais e profissionais, visões sobre finalidades do processo educativo, análise crítica das ações empreendidas, decisões para reconstrução da prática em termos de concepção e estratégias de ensino são algumas dimensões mobilizadas em situações de formação continuada e que propiciam o pensar em profundidade e de forma particularizada sobre a profissão docente, sobre o ser professor.

A oportunidade de aperfeiçoamento da docência

Ao discorrerem sobre as oportunidades de aperfeiçoamento que a participação em eventos de formação continuada oferece, as perspectivas que foram destacadas pelos professores foram relacionadas às oportunidades de compartilhar experiências, ao favorecimento de novas aprendizagens e ao incremento da motivação.

Sobre a oportunidade de aperfeiçoamento, o professor F descreve como percebe a importância de qualificar-se constantemente: *“Eu na verdade nunca parei, porque me instiga a própria ciência, porque a ciência não é estacionária ela não para, hoje tem uma coisa amanhã já muda, então isso já é um dos motivos que nunca me deixou parar [...]”*. O professor I complementa: *“[...] toda formação continuada que tem eu sempre procuro fazer. Todos os cursos, na medida do possível, eu procuro fazer para melhorar, porque senão fica-se muito limitado, estagnado.”* Ele continua: *“[...] o aluno sente quando o professor não faz nada diferente, sempre no quadro e giz então... não tem como permanecer assim, então eu procuro sempre melhorar”*. Ambos os depoimentos expõem a conscientização dos docentes sobre a necessidade de qualificar-se. Na primeira fala apresentada, destaca-se a ideia de o professor considerar sua formação como uma construção, um processo constante, acompanhando mudanças de sua área de conhecimento. Por sua vez, I mobiliza-se para o aperfeiçoamento porque, dentre outras razões, identifica nos alunos interesse e desejo por aulas diferenciadas. Ele comenta a relevância das novas práticas e metodologias apreendidas nos eventos de formação para estimular seus alunos ao aprendizado.

Essa percepção dos docentes sobre a importância de qualificação profissional vem ao encontro do cenário em que se insere a sociedade atual, um cenário que demanda constante refazer profissional. Diante das inovações no campo das ciências que invadem nosso cotidiano, é preciso que o professor assuma uma atitude reflexiva (Perrenoud, 2002; Schön, 2007) e identifique, em sua prática de ensino, uma linguagem que dialogue com o conhecimento científico a fim de poder auxiliar seus alunos a se capacitarem para assumir um posicionamento crítico frente às novidades que se apresentam. Essas novidades apresentam ao ensino a necessidade de refletir e reformular constantemente seus pressupostos, redefinindo como e por que ensinar Ciências (Pierson & Neves, 2001).

Além disso, outro fator a ser considerado na formação de docentes são as discussões, que eles apontam serem necessárias para atuação uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, mas também em relação aos aspectos didáticos que caracterizam a docência (Zabalza, 2006). A respeito dessa construção de saberes articulados, F afirma que a participação contribuiu para o acesso dele a novas leituras, com as quais pôde ter contato por meio do projeto. Essas leituras ampliaram seus conhecimentos, auxiliando-o e dando-lhe o embasamento pedagógico para desenvolver novos projetos com seus alunos. Conforme ele: *“[...] deu uma abertura maior com os alunos, para desenvolver o projeto sobre sexualidade. No ano passado, uma das formas que a gente começou a trabalhar foi com as rodas de conversa. Os alunos vão fazendo as perguntas por escrito, uma semana antes, sem se identificar. Depois organizamos a roda de conversa para responder e debater o tema. Em uma turma em que se trabalhava especificamente sobre DSTs (Doenças Sexualmente Transmissíveis), e eles estavam extremamente interessados [...] Depois desse encontro, um aluno me chamou em particular e me falou que estava com uma DST”*.

Ainda, os benefícios podem ser percebidos não somente em relação aos docentes que estão diretamente envolvidos nessas atividades, mas, como cita R: *“[...] acho que dá possibilidade de aqueles professores que não deram continuidade aos estudos, mas que têm uma vontade de mudar as suas aulas, de se inserir no grupo junto com a gente, realizar com seus alunos as aulas práticas que fazemos e participar junto com a gente nas aulas de Ciências”*. Neste sentido, o comentário de R destaca as oportunidades que a formação continuada apresenta ao se ampliar e estender aos demais professores, oferecendo a eles outros conhecimentos, metodologias e técnicas que habitualmente não fazem parte de sua rotina profissional. Pode-se dizer, assim, que o PIBID é um exemplo de extrapolação de resultados esperados em eventos de qualificação da formação docente.

Ressalta-se, também, a importância de os professores assumirem a formação como processo contínuo e, assim, poderem refletir não somente sobre orientações e discussões trazidas por pesquisadores, mas sobre sua própria ação (Schön, 2007). O professor R reconhece este fato quando menciona que, ao observar o futuro professor realizando atividades com os alunos, acaba por pensar em seu próprio fazer como docente: “[...] acho que é um desafio ensinar aos bolsistas do PIBID qual é a melhor forma de se trabalhar na escola, que tipo de professor faz a diferença. Todos esses momentos de troca com eles são importantes para o nosso crescimento [...]”. Ele acrescenta: “[...] a gente começa a se dar conta que aquela aula poderia ter sido diferente”. Assim, ele expõe em suas falas entendimentos sobre os benefícios de compartilhar experiências para enriquecer os conhecimentos no que se refere à prática pedagógica daqueles que se envolvem no projeto.

Sobre compartilhar experiências, F comenta que esse “[...] é um exercício extremamente rico, é uma oportunidade única para gente, porque é uma forma da gente se reciclar [...]”. Em outra fala, o mesmo professor complementa: “[...] eu iria trabalhar com os acadêmicos! Só pela oportunidade de poder conviver com gente que está na universidade agora, que está se aprimorando agora, para mim, eu já achei que seria uma grande coisa, e com certeza foi. Então eu me enchi de expectativas eu fiquei extremamente motivado [...]”. Ao manter contato com os demais integrantes do grupo, professores em formação e professores universitários têm a chance de superar o isolamento com o qual convive a maior parte dos docentes e dividir experiências relativas a boas práticas docentes. O sujeito I comenta sobre esse aspecto do isolamento: “[...] o professor pode ler, mas o contato com outras pessoas enriquece muito, pois a gente trabalhando em sala de aula, a gente fica meio isolado, a gente nota isso”. Apesar da profissão de professor ser fundamentalmente uma atividade solitária, no sentido de que cada professor se encontra perante as suas próprias responsabilidades e deveres profissionais, o trabalho colaborativo é indispensável para melhorar a qualidade da educação por meio do aperfeiçoamento dos professores.

Em relação a sua prática pedagógica, há uma consciência geral dos docentes de que é preciso desenvolver as atividades profissionais de uma nova forma, não mais da forma baseada em uma pedagogia diretiva (Becker, 2001), tradicional, fruto da influência positivista, que ainda é praticada nas escolas. Para que essa mudança se efetive, é necessário, como afirma Luckesi (2008, p. 42), “a conversão de cada um de nós professor, educador, para novos rumos da prática pedagógica”. O autor defende que é necessário não somente tomar consciência da necessidade de mudança, mas sim partir para a ação e praticá-la. Não basta somente saber que as coisas são assim, mas é preciso “fazer com que as coisas sejam assim” (Ibidem, p. 43). É preciso que teoria e prática andem juntas para assim favorecer as mudanças que se fazem necessárias.

As mudanças percebidas na prática dos professores e em relação ao aprendizado dos alunos vislumbrada pelos demais docentes nas escolas motiva-os a conhecer e desejar se envolver nesse processo, como afirma I: “[...] todos os professores querem participar do PIBID, [...] quando iniciou era só eu na escola e ninguém mais falava. Quando abriu para inclusão de novas áreas e eles queriam saber: ‘Não vai abrir para minha área?’ ”. O professor R expõe sua percepção sobre a experiência da seguinte forma: “[...] (o PIBID) tem várias possibilidades, então o professor da escola que não conhece o programa deveria se informar sobre a possibilidade de conseguir integrar um grupo porque realmente a participação dá uma renovação na profissão”. O professor R, assim, exemplifica o incentivo e a motivação que a participação nesse evento de formação trouxe para sua vivência profissional.

Também em relação à motivação, o professor A comenta que a formação continuada o levou a se desacomodar e o incentivou a perceber que, apesar das dificuldades que se impõe à docência, é possível adotar uma atitude positiva de “Vamos lá! Existem dificuldades, mas levanta enfrenta!”, afirmando que é possível enfrentar os contratempos da profissão. O professor I, também sobre o aspecto motivacional, expõe que a formação continuada o levou a se desacomodar, como apontou: “[...] desacomoda bastante e é bom. É como se colocasse combustível novo na gente, é tão bom isso, eu sempre digo para eles que eles vêm com mais energia para me ajudar”.

Afirma-se ser a reflexão, efetuada em ações de formação continuada, que leva à mudança, ao aperfeiçoamento do professor. Chama-se atenção ao fato de que, embora a sala de aula conte com a interação cotidiana entre alunos e professor, o exercício da docência e as escolhas que o professor realiza são solitários a maior parte do tempo. A inserção em grupos de formação continuada permite o compartilhar de experiências e o encontrar coletivo de soluções para os desafios cotidianos. Associa-se ao compartilhamento de ideias a oportunidade de contato com teorias da área até então desconhecidas, o estudo e a análise da prática à luz de outros referenciais, diferentes dos usualmente utilizados. Esse

movimento gera um círculo virtuoso de motivação, estudo, reflexão que fortalece o professor na medida em que incide sobre o conhecimento profissional docente, reconstituindo-o.

Finalizando, cursos de formação continuada oportunizam aos professores o contato com inovações de sua disciplina e reconfiguração do conhecimento pedagógico de modo a dotar as aulas de significado, ampliando condições para ocorrência de aprendizagem.

REUNINDO ARGUMENTOS

Ao realizar-se a análise por meio de ATD há se ter presente a necessidade de um distanciamento gradativo do campo empírico com a finalidade de elaborar entendimentos renovados sobre o fenômeno estudado. O texto apresentado nesta seção tem o intuito de avançar para além da descrição de elementos concretos das entrevistas e apresentar uma síntese integradora das compreensões efetuadas. Embora a análise do material referente aos estudos de caso EC1 e EC2 tenha sido realizada individualmente, as ideias expressas no Quadro 1 representam mais do que a compilação de elementos importantes. Elas expressam o empenho interpretativo das pesquisadoras.

Ainda, estas ideias foram articuladas em torno de possibilidades e de desafios da vivência em eventos de formação continuada pois, se de um lado as narrativas permitem entrever possibilidades de os eventos de formação continuada contribuírem para o aperfeiçoamento pessoal e profissional dos participantes, por outro lado, a participação - e o colocar em prática as aprendizagens efetuadas - apresentam-se transversalizados por desafios de diferentes ordens. Considerações a respeito de tais peculiaridades são apresentadas de forma descritiva após a exposição do Quadro 1.

Quadro 1: Aspectos de desenvolvimento pessoal e profissional emergentes no processo de análise.

Tópicos		Possibilidades		Desafios	
Desenvolvimento					
Âmbito	Dimensão	EC1	EC2	EC1	EC2
PROFISSIONAL	DOCÊNCIA	Revisão de concepções sobre ensinar e aprender Contato com novas estratégias de ensino	Oportunidade para atualização de conteúdos	Dificuldades estruturais impostas pelo sistema social e econômico	Dificuldades estruturais impostas pelo sistema social e econômico
	MOTIVAÇÃO	Para aprendizagem Para busca de novos espaços de atuação Para discussão com outros professores	Para realização de novas práticas	Diminuída após o término do evento de formação continuada	Diminuída por dificuldades presentes na estrutura escolar.

PESSOAL	AUTONOMIA PROFISSIONAL	Análise crítica da profissão em conjunto com demais professores	Reflexão sobre o que faz na interlocução com futuros professores	Ausência de implementação de novos projetos após o encerramento do grupo de estudos	Falta de evidências sobre reconstrução da prática em sua totalidade
		Superação de insegurança	Estudo de autores e teorias para além dos indicados		
		Reflexão individual sobre alguns aspectos da prática			
		Disposição para pensar outros rumos profissionais			

Sobre a repercussão dos processos de formação continuada no desenvolvimento profissional, algumas ideias foram mencionadas por docentes dos dois grupos. Dentre elas, encontram-se aquelas ligadas a potencialidades da participação e também aquelas relacionadas aos limites encontrados na escola para o desenvolvimento de ações diferenciadas abordadas e discutidas nos cursos de formação. Na perspectiva do desenvolvimento profissional, evidenciou-se a ampliação de conhecimentos sobre a prática docente. Do ponto de vista do desenvolvimento pessoal, chamou atenção a presença de fatos que denotam incremento da motivação e da autonomia dos professores.

A complexificação de conhecimentos sobre a docência, presente na fala dos professores, coloca em proeminência elementos concretos que contribuem para o aperfeiçoamento profissional, tais como o acesso a estratégias de ensino até então desconhecidas e a atualização de conteúdos conceituais, ambos possibilitados pelo contato com professores e estudantes da universidade. Para ensinar é preciso ter domínio das estruturas e dos princípios que constituem a ciência na qual o professor é especialista. Também é necessário que ele conheça um elenco de estratégias de ensino para delas lançar mão no momento de organizar as situações de ensino. Esses conhecimentos são inerentes à profissão docente e, nessa medida, fica claro o valor dos eventos de formação continuada para o cumprimento desses quesitos.

Pode-se dizer, avançando na reflexão, que esses são os elementos visíveis da docência e que os professores, de modo geral, não apresentam dificuldades para falar sobre eles, relatando com precisão como organizam suas aulas. Uma questão mais profunda que se coloca, e sobre a qual os professores nem sempre têm clareza, refere-se à capacidade de justificar a prática realizada. Como os professores justificam suas escolhas não só em relação aos conceitos selecionados e às estratégias utilizadas, mas também em relação às mudanças que efetuam para tornar o conteúdo científico assimilável pelos estudantes da Educação Básica? A resposta desejada demanda a construção reflexiva de um referencial teórico que rompa com um senso comum pedagógico segundo o qual os conteúdos de ensino articulados a procedimentos didáticos possibilitam ao professor dar conta da complexidade e das exigências da aula e asseguram um desempenho docente adequado.

A respeito da necessidade de construção de um referencial próprio pelo professor, torna-se importante destacar as menções dos docentes sobre a condição criada por eventos de formação continuada para a revisão e o aprimoramento de concepções pedagógicas. Os sujeitos da pesquisa enfatizaram que as atividades de formação continuada contribuíram para o aumento da compreensão sobre os processos de ensinar e de aprender e que novos entendimentos foram incorporados às suas vivências de sala de aula. Alguns deles destacam, por exemplo, mudanças em relação à sua função como professor, como dispor-se a escutar mais os alunos e a ampliar o espaço para perguntas dos estudantes. Declararam, ainda, reconhecer a importância de os estudantes serem protagonistas em suas aprendizagens, e manifestaram também disposição para realizar ajustes nas situações de ensino por eles delineadas de forma a motivar os alunos para a aprendizagem. Citaram, além disso, a inclusão, em suas práticas, de formas para trabalhar com os conteúdos numa perspectiva integrada.

Contudo, as mudanças assinaladas, embora impregnadas de positivities, vêm acompanhadas de referências a limitações impostas pelas dinâmicas internas dos cursos de formação e pelas condições econômicas e sociais a que se encontram submetidos os docentes brasileiros. Sobre o tipo de formação, são percebidas como inócuas as modalidades que pouco valorizam o cotidiano de sala de aula e as especificidades dos professores participantes do evento. Ainda, os docentes, sobrecarregados de atividades e ministrando um grande número de aulas, nem sempre conseguem acompanhar e dedicar tempo para o curso da forma como gostariam. Numa visão mais alargada, complementam esse quadro restrições associadas a aspectos econômicos da sociedade brasileira que impõem dificuldades de ordem material no que diz respeito à estrutura das escolas, dado o baixo investimento em educação no país e a má gestão de recursos financeiros em algumas comunidades escolares. Nesse contexto, aumenta a dificuldade para realização de ações inovadoras que demandem, para sua execução, recursos mais elaborados.

Ensinar e aprender envolvem comportamentos diversos, mas relacionados, e se por uma questão compreensiva, no texto escrito, separam-se as ideias explicitadas durante a investigação, classificando-as como desenvolvimento profissional e desenvolvimento pessoal, na prática, os aspectos associados a uma e à outra são de ocorrência simultânea e complementar. Assim, ações de mudança em um dos campos desencadeiam ou promovem modificações também no outro. Tais implicações são notadas na discussão sobre desenvolvimento pessoal apresentada a seguir e que focaliza a motivação e a autonomia.

A motivação para aprender, em cursos de formação continuada, pode estar associada a diversos fatores, mas é influenciada, de forma particular, pela qualidade e natureza das propostas a que são desafiados os professores em formação. Assim, depreende-se das narrativas dos entrevistados, que tendem a não ser exitosas atividades que colocam os docentes como consumidores passivos de ideias desenvolvidas por especialistas porque, nesta configuração, a apresentação de tais ideias pode carecer de sentido para o professor, cuja expectativa é fortalecer seu cabedal e ampliar suas condições de lidar satisfatoriamente com os dilemas que se apresentam no exercício diário da profissão.

De modo geral, é possível dizer, a partir das ideias trazidas pelos professores, que prosperam, como promotores de aprendizagem, os contextos formativos que ensejam o desenvolvimento de motivação intrínseca, isto é, da disposição interior do docente para se relacionar com a tarefa proposta. A existência desse tipo de motivação é favorecida por cursos com delineamentos flexíveis, capazes de acolher questões consideradas relevantes por aquele grupo de professores. Contribui, ainda, para a motivação intrínseca assumir como um eixo estruturador das atividades de formação continuada a organização de grupos cooperativos constituídos pelos docentes participantes e pelos especialistas que então, em conjunto, examinam e buscam soluções para problemas coletivos.

Com relação às tarefas a serem desenvolvidas, elas devem desafiar os professores à formulação de novas situações de ensino, tomando como ponto de partida suas próprias experiências. É desejável a previsão de uma etapa de aplicação em sala de aula como forma de avaliar os resultados, que podem ser qualificados à luz das reflexões coletivas do grupo de formação. Esse movimento, fomentado pela motivação, pode levar os professores a se tornarem autores de propostas de trabalho e a tomarem para si a gestão dos acontecimentos de sala de aula, num processo de ampliação da autonomia.

A autonomia profissional é entendida como a capacidade de o professor organizar sua proposta de trabalho de forma independente, realizando conscientemente escolhas em sintonia com suas concepções pedagógicas. Ela se exprime de vários modos, seja pela autoria das situações de ensino propostas, seja pela forma como o docente realiza a mediação do processo de aprendizagem, seja ainda pela gestão de sua própria aprendizagem.

Nesse sentido, embora não tenha havido menção explícita ao aspecto em questão, observou-se a presença de autonomia de um modo transversal, encontrando-se ela subjacente a muitas das ideias trazidas pelos professores. Não foi possível identificar práticas pedagógicas reconstruídas em sua totalidade. Em um dos casos estudados (EC1), detectou-se que, após o término do evento de formação continuada, não houve iniciativas dos professores para a realização de novos projetos a serem implementados em sala de aula. Tal constatação poderia colocar na pauta da discussão a baixa eficácia dos cursos de formação. No entanto, nesse mesmo estudo, há evidências de um conjunto de ações autônomas dispersas nas narrativas dos professores, e os próprios sujeitos afirmam que foram desencadeadas a partir de suas experiências de formação contínua. Pode-se dizer, ainda, que a reflexão sobre o cotidiano pedagógico é a atitude mais perceptível e a que explica, de forma mais contundente, a presença de comportamento autônomo em determinadas situações. Nas falas dos professores, foram frequentes as manifestações promovendo comparação entre o modo como agiam antes e a forma como passaram a agir, mesmo após a finalização dos encontros que propiciavam a discussão coletiva. Em suas

declarações, os docentes valem-se de expressões como “*hoje eu faço*” ou “*agora eu proponho*”, demonstrando que, quando se encontram novamente frente a situações que foram alvo de discussão e debate na oportunidade da formação continuada, há neles uma espécie de atualização dos pontos essenciais sobre os quais refletiram e discutiram anteriormente, levando-os a encaminhar outras soluções, diferentes dos habituais.

O pensar sobre as ações pedagógicas parece levar à superação da insegurança, frequentemente associada à heteronomia, e a permitir a construção de atividades pedagógicas com a marca, com a autoria do docente. É nessa perspectiva que se situam as proposições de atividades mais abertas, de situações de ensino que incorporam, na medida do possível, novidades, mudanças introduzidas pelos professores no cotidiano de suas aulas. A avaliação da aula após sua finalização é mais um indicativo de autonomia, posto que se caracteriza como uma reflexão conduzida não por fatores externos, mas pelo reconhecimento da importância do ato de avaliar diuturnamente a prática docente. Ao mesmo tempo, a análise crítica das aulas propicia o avanço para uma formulação mais aprimorada sobre os pontos analisados. Outro procedimento que evidencia autonomia prende-se ao interesse, demonstrado por alguns dos professores que fizeram parte do estudo, em ir além em suas leituras e seus estudos, não se satisfazendo com os materiais propostos pelos interlocutores dos cursos de formação, tampouco com as experiências vivenciadas naquele momento. Alguns dos professores do grupo seguiram em frente e ingressaram em outros cursos seja em busca de qualificação para melhor desempenhar suas funções, seja com a intencionalidade de, futuramente, reorientar a trajetória profissional.

Com base no exposto, reafirma-se a validade dos eventos de formação continuada para aperfeiçoamento de dimensões profissional e pessoal, embora os contextos analisados não sejam perfeitos e, ao lado de percepções auspiciosas, tenha havido menções a dificuldades de diferentes ordens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação apresentada partiu de uma questão específica e analisou as percepções de professores da área de Ciências sobre o desenvolvimento profissional e pessoal proporcionado pela participação em eventos de formação continuada. A análise efetuada permitiu reconhecer que, para os dois grupos que fizeram parte do estudo, o engajamento em acontecimentos de formação continuada é visto como algo valioso em razão do impulso que é dado em direção à qualificação da prática pedagógica.

Entretanto, não é a inserção em qualquer atividade que proporciona o aprimoramento das práticas. Assim, como implicações do estudo, registram-se pelo menos quatro condições que favorecem a qualificação dos fazeres pedagógicos do professor: (1) **A estrutura da proposta.** Para ser efetivo, é essencial que o evento seja arquitetado de modo a ensejar a revisita aos saberes e aos fazeres dos docentes. Dessa forma, contribui para a análise crítica das ações realizadas cotidianamente e para a construção de novos modos de compreender os objetos que constituem os processos de ensino e de aprendizagem. Nesse movimento, os professores tornam-se fortalecidos para o enfrentamento dos novos, e sempre mutantes, desafios da profissão. (2) **O objetivo da proposta.** Ao mesmo tempo em que toma como ponto de partida os modelos que o docente pratica, eventos de formação continuada precisam ser desafiadores a fim de contribuir para que o professor possa expandir seu repertório. O contato com novas linguagens, o experimentar de novas estratégias de ensino, o aprender diferentes teorias educacionais enriquecem o conjunto pedagógico e epistemológico do qual o professor se valerá para reconstruir as ações docentes. (3) **A vigência das ações de formação.** Numa perspectiva ideal, se poderia dizer que a situação adequada em processos formativos é a constituição de grupos autônomos de discussão e reflexão no interno da escola, contando com a participação de agentes externos apenas quando o grupo entendesse haver necessidade. No entanto, na impossibilidade dessa modalidade de formação, recomendam-se ações duradouras, permitindo uma interação prolongada entre os professores e com especialistas responsáveis pelo curso. Esse tempo parece ser necessário para que se identifiquem reconstruções mais amplas e perenes da prática pedagógica. (4) **O contrato estabelecido.** Convém que o caráter prescritivo da formação continuada seja superado por proposições colaborativas entre todos os envolvidos. A multiplicidade de variáveis presentes nos espaços pedagógicos e implicadas no fazer docente precisa ser reelaborada no diálogo, no compartilhamento de ideias entre formadores e professores. O respeito experiência do professor e a consideração de suas opiniões predispõe ao exame das práticas e encaminham à aprendizagem de modos mais potentes para lidar com situações novas, ou mesmo, novos modos de lidar com situações antigas da sala de aula e da escola.

Reitera-se, por fim, a importância da formação continuada pelos ganhos que ela representa para o melhoramento do professor e pelas repercussões desse aperfeiçoamento no desempenho do aluno, sem, entretanto, deixar de reconhecer que o caráter processual, e sempre inacabado, da construção de

identidade profissional exige uma disposição permanente de formadores e professores para ressignificar os fazeres pedagógicos. Conclui-se com as palavras de Freire (1996, p. 109) que, ao falar sobre a escola e a sala de aula, a qual define, de forma metafórica, como “*um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito*”, chama atenção à necessária reinvenção e transformação do professor no espaço pedagógico.

REFERÊNCIAS

- Becker, F. (2001). *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed.
- Beja, A. C., & Rezende, F. (2014). Processos de construção da identidade docente no discurso de estudantes da licenciatura em química. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. 13(2),156-178. Recuperado de http://reec.uvigo.es/REEC/spanish/REEC_older_es.htm
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora.
- BRASIL. (2014). Todos pela Educação. **Carga horária de professor brasileiro em sala de aula supera a de países da OCDE**. 26 de junho de 2014. Recuperado de <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/30673/carga-horaria-de-professor-brasileiro-em-sala-de-aula-supera-a-de-paises-da-ocde/>
- BRASIL. (1999). Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para a formação de professores*. Brasília, DF: MEC/ SEF.
- BRASIL. (2014). *Fabricando Histórias: Direito, Literatura e Vida*. São Paulo: Letra e Voz.
- Candau, V. M. F. (1997). Formação continuada de professores: tendências atuais. In Candau, V. M. F. (Org.). *Magistério: construção cotidiana* (pp.51-68.). Petrópolis: Vozes.
- Chiavenato, I. (1987). *Teoria Geral da Administração*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Contreras, J. (2012). *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez.
- Demo, P. (2007). *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados.
- Demo, P. (2008). Professor e seu direito de estudar. In Shigunow Neto, A., & Maciel L. S. B. (Orgs.). *Reflexões sobre a formação de Professores* (pp.71-88). Campinas. Papyrus.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2006). *O planejamento da pesquisa qualitativa. Teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra.
- Grillo, M. (2008). O professor e a docência: o encontro com o aluno. In Enricone D. *et al.* (Orgs.). *Ser Professor* (6a ed.). Porto Alegre: EDIPUC.
- Jardilino, J. R. L., & Oliveri, A. M. R. (2013) A formação continuada de professores no âmbito do PIBID na região dos inconfindentes (MG). *EntreVer - Revista das Licenciaturas*, Florianópolis, 3(4), 237-249. Recuperado de <http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/EntreVer/article/view/2582/3083>
- Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional de professores. In Nóvoa, A. (Org.). *Vida de professores* (pp.31-62). Porto: Porto Editora.
- Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed.

- Laranjeira, M. I. et al. (1999). Referências para formação de professores. In Bicudo, M.V., & Silva, Jr. C. A. (Orgs.). *Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua* (pp. 7-45). São Paulo: UNESP.
- Luckesi, C. C. (2008). Avaliação da aprendizagem escolar: Para além do autoritarismo. In *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições* (19a ed.) (pp.27-47). São Paulo: Cortez.
- Mayer, E., & Cury H. N. [s. n.] *A articulação entre as disciplinas específicas e pedagógicas em um curso de licenciatura em Matemática*. Comunicação Científica. Recuperado de <http://www.unifra.br/professores/13935/CCMAYER-CIEM.pdf>
- Moraes, R., & Lima, V. M. R. (2012). *Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Moraes, R., & Galiazzi, M. do C. (2011). *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Unijuí.
- Morosini, M. C., & Comarú, P. do A. (2009). A Dimensão Profissional Docente: Questões do Nosso Tempo. In Ernicone, D. (Org.). *Professor como Aprendiz: saberes docentes* (pp.61-92). Porto Alegre: EDIPUC.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagem do futuro presente*. Lisboa: EDUCA.
- Nóvoa, A. (1997). A imprensa de educação e ensino. In CATANI, D. B., & BASTOS, M. H. C. *Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação* (pp. 11-32). São Paulo: Escrituras.
- Pimenta, S. G. (2008). *Formação de Professores: Identidade e saberes da docência*. In Pimenta, S. G. (Org.). *Saberes Pedagógicos e Atividades Docentes* (6a ed.) (pp.15-32). São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G. (2006). Professor reflexivo: construindo uma crítica. In PIMENTA, S. G., & GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* (4a ed.) (pp.17-47). São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G. (2005). Professor – Pesquisador: mitos e possibilidades. *Revista Contrapontos*, 5(1), 09-22. Recuperado de <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/802/654>
- Perrenoud, P. (2002). *A prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pierson, A., & Neves, M. R. (2001). Interdisciplinaridade na formação de professores de Ciências: conhecendo obstáculos. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 1(2), 120-131. Recuperado de http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Biologia/Artigos/interdisciplina.pdf
- Pires, C. M. C. (2000). Novos desafios para os cursos de licenciatura em matemática. *Educação Matemática em Revista*, 7(8), 10-15.
- Ramos, T. A. A. (2013). Entre disciplinas pedagógicas e disciplinas específicas: A formação de professores e a questão do estágio supervisionado em um curso de licenciatura integrada. *Olh@res*, Guarulhos, 1(1), 207-238.
- Schön, D. (2007). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Selles, S. E. (2000). Formação continuada e desenvolvimento profissional de professores de ciências: anotações de um projeto. *ENSAIO – Pesquisa em Educação em Ciências*, 2(2), 209-229. [DOI:10.1590/1983-21172000020206](https://doi.org/10.1590/1983-21172000020206)
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. *Revista de Currículum y formación del profesorado*. Espanha, 9(2), 1-30. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>

- Silva, J. da C. M. (2011). Formação continuada dos professores: visando a própria experiência para uma nova perspectiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, (55/3). Recuperado de <http://www.rieoei.org/expe/3882Martins.pdf>
- Stake, R. (2011). *Pesquisa Qualitativa*. Estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (3a ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Zabalza, M. (2006). Os diferentes âmbitos da avaliação. *Revista Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, IV(10), 6-8.

Recebido em: 13.01.2017

Aceito em: 21.08.2017