

**UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL**  
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA  
PPGECIM



**JANAÍNA DIAS GODINHO**

**CONVERGINDO OLHARES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PERCURSO DA  
PÓS-GRADUAÇÃO**

**CANOAS  
2015**

**JANAÍNA DIAS GODINHO**

**CONVERGINDO OLHARES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PERCURSO DA  
PÓS-GRADUAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós - Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Luterana do Brasil como requisito para obtenção do título de Doutora em Ensino de Ciências e Matemática.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Eloisa Farias

Linha de Pesquisa: Formação de Professores

CANOAS

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP

G585c Godinho, Janaína Dias.

Convergindo olhares para a formação de professores da educação básica no percurso da pós-graduação / Janaína Dias Godinho. – 2015.

210 f. : il.

Tese (doutorado) – Universidade Luterana do Brasil, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Canoas, 2015.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Eloisa Farias.

1. Formação continuada. 2. Professor. 3. Política educacional. 4. Pós-graduação.  
I. Farias, Maria Eloisa. II. Título.

CDU 371.13

JANAÍNA DIAS GODINHO

**CONVERGINDO OLHARES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PERCURSO DA  
PÓS-GRADUAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós - Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Luterana do Brasil como requisito para obtenção do título de Doutora em Ensino de Ciências e Matemática.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Eloisa Farias

Linha de Pesquisa: Formação de Professores

APROVADA EM 23/04/2015

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Eloisa Farias

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Cecilia de Chiara Moço – UFRGS

---

Prof. Dr. João Alberto da Silva – FURG

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Jutta Comelia Reuwsaat Justo – ULBRA

---

Prof. Dr. Paulo Tadeu Campos Lopes – ULBRA

---

Prof. Dr. Rossano André Dal-Farra – ULBRA

---

Canoas

2015

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Maria Eloísa, pessoa e profissional que admiro muito. Muito obrigada pela oportunidade dada a mim de ser sua orientanda. Agradeço por toda a confiança que foi depositada no meu trabalho, por todos os momentos de conversa e reflexões, suas palavras sempre ponderadas, tornaram esses quatro anos de doutorado uma experiência de aprendizado para toda a vida.

Aos professores que aceitaram integrar a banca de avaliação desta tese (Maria Cecília, João Alberto, Jutta, Rossano e Paulo), suas contribuições foram valiosas para o aprimoramento deste trabalho.

Aos seis docentes que participaram da pesquisa e disponibilizaram o seu tempo para responderem às questões do Caderno de Pesquisa e também participarem dos encontros do grupo de discussão. Sem os seus relatos este estudo não estaria completo.

Aos colegas que passavam pela sala de estudos (local do PPGECIM no qual eu ficava) e paravam para jogar uma boa conversa fora, compartilhando as angústias comuns dos pós-graduandos.

A todos os familiares e amigos que compreenderam (ou não) minhas ausências em algumas reuniões e encontros festivos, ou que, em algum momento deste período pensaram e me transmitiram energias boas.

Por último, mas não menos importante, aos meus queridos e amados, esposo Rafael, que sempre me incentivou e me auxiliou durante essa trajetória, sendo o meu porto seguro; e ao meu filho Antônio, que me cedeu espaço em seu quarto para a organização do “escritório”, sendo o meu ambiente de leitura e redação da tese.

## RESUMO

Com base nas metas traçadas no Plano Nacional de Educação do Brasil, no qual estipula o percentual de cinquenta por cento dos professores da Educação Básica com formação em nível de pós-graduação até o ano de 2024, e frente às novas demandas do cenário educativo, foi escolhida como temática central desta tese, a formação continuada de professores da Educação Básica pertencentes ao Projeto Observatório da Educação (Edital 2010). Tendo como problema de pesquisa: de que maneira se pode convergir os olhares das políticas educacionais, docentes e universidade em relação às propostas de Formação Continuada de professores em serviço no percurso da educação científica na pós-graduação? A metodologia utilizada foi pesquisa-ação, tendo sido empregada a técnica da triangulação de diferentes dados: a) análise descritiva dos encontros com o grupo de discussão com seis professores da educação básica de três redes municipais da região Metropolitana de Porto Alegre – RS, sendo todos eles integrantes do projeto Observatório da Educação (Edital 2010); b) análise documental das políticas públicas federais e municipais em relação ao incentivo e valorização da formação continuada na carreira docente e; c) análise da proposta política pedagógica do programa de pós-graduação em ensino de ciências e matemática no qual os professores estão vinculados. Para a análise da perspectiva das políticas educacionais foi realizado um estudo da evolução histórica de forma comparada com os aspectos sociais e econômicos estabelecendo relação de dependência entre as diretrizes legislativas e as demandas da sociedade. Mais especificamente na esfera municipal, foram elencados dez indicadores para analisar de quais formas os planos de carreira dos municípios (nos quais os professores participantes da pesquisa estão vinculados) estimulam e valorizam a formação continuada docente. Para a investigação da perspectiva docente foram utilizados dois instrumentos de coleta de dados: a) Caderno de Pesquisa – com quinze questões, respondidas individualmente, – no qual constavam quinze questões que serviram de base para as entrevistas em grupo e; b) Entrevistas em grupo – onde as questões do Caderno eram debatidas pelos docentes e as transcrições dos diálogos posteriormente analisadas. Para a investigação da perspectiva da universidade foram elencados cinco indicadores. Os indicadores de convergência e divergência das perspectivas mostraram o quanto se avançou nas orientações de formação (tanto inicial quanto continuada) de professores, assim como possibilitou a constatação de pontos ainda a serem conciliados como a questão da disponibilidade da carga horária e a valorização desse empenho dos professores em se qualificarem. No que tange a convergência entre a universidade e os docentes, através dos relatos pode-se constatar que a pós-graduação atende às expectativas idealizadas, aliando os referenciais teóricos às práticas educativas. Contudo, entende-se que para que haja uma real convergência entre os olhares das políticas educacionais, dos docentes e da universidade serão necessários a intensificação de meios de comunicação efetiva entre as esferas. Compreende-se que as conclusões obtidas restringem-se ao conjunto de sujeitos e agentes investigados, porém os indicadores propostos poderão ser aplicados em pesquisas similares.

**Palavras-chave:** Formação Continuada – Políticas Educacionais – Perspectiva docente – Pós-Graduação.

## ABSTRACT

Based on the goals outlined in the Brazilian National Plan of Education, which stipulates the percentage of fifty percent of basic education teachers with degrees in graduate level by the year 2024, and view of the new demands of the educational setting, was chosen as the central theme of this thesis, the continued training of Basic Education teachers belonging to the Project Observatory of the Education (2010). With the research problem: how can converge the looks of educational policies, teachers and university on the proposals of Continuing Formation of teachers in service in the course of science education in postgraduate? The methodology used was action research and has been employed the technique of triangulation of different data: a) descriptive analysis of meetings with the discussion group with six teachers of basic education of three municipal networks in the metropolitan region of Porto Alegre - RS, all of which are members of the Education Observatory Project (Public Notice 2010); b) documental analysis of federal and municipal public policies in relation to the promotion and valorization of continued formation in the teaching career and; c) analysis of pedagogical policy proposal of program of postgraduate in teaching in science and mathematics in which teachers are linked. To analyze the perspective of educational policies was carried out a study of the historical evolution compared to the social and economic aspects establishing dependency relationship between the legislative guidelines and the demands of society. More specifically at the municipal level, were listed ten indicators to analyze which forms the career plans of municipalities (in which the research participants teachers are linked) encourage and value the teacher continued formation. To evaluate the educational perspective we used two data collection instruments: a) Research Notebook - with fifteen questions answered individually - in which there were fifteen questions that were the basis for group interviews and; b) Group interviews - where questions of notebook were discussed by teachers and transcripts of conversations later analyzed. To evaluate the perspective of the university were listed five indicators. The convergence and divergence indicators of perspectives showed the advances in formation guidelines (initial and ongoing) teachers, as well as possible the realization of points still to be reconciled as the issue of availability of working load and the valorization of teachers in qualify. Regarding the convergence between the university and teachers, through the reports can be seen that the postgraduate meets the idealized expectations, combining the theoretical references for educational practices. However, it is understood that so there is a real convergence between the looks of educational policies, teachers and the university will be required the intensification of effective communication means between the spheres. It is understood that the conclusions are restricted to the set of individuals and investigated agents, however, the proposed indicators can be applied in similar research.

**Keywords:** Continued Formation - Educational Policy - Teaching Perspective – Postgraduate.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Relação dos Professores da Educação Básica com pós-graduação. ....	19
Figura 2. Fluxograma do ciclo da pesquisa-ação. ....	23
Figura 3. Âmbitos de Impacto formativo dos diários. ....	27
Figura 4. Ilustração dos Cadernos Pesquisa. ....	29
Figura 5. Representação da convergência das três perspectivas envolvidas acerca da Formação Continuada em Serviço. ....	45
Figura 6. Porcentagem de professores dos anos finais do EF que possuem licenciatura na área de atuação. ....	73
Figura 7. Gráfico da relação da Meta 17 do PNE. ....	74
Figura 8. Base de Cálculo dos vencimentos no Plano de Carreira do município de Sapucaia do Sul. ....	75
Figura 9. Fluxograma elaborado a partir do depoimento da professora “B”. ....	104
Figura 10. Fluxograma representando o ciclo da reflexão na Formação Continuada. ....	119
Figura 11. Modelo Síntese das Fases da Carreira Docente. ....	124
Figura 12. Relação estabelecida entre o Saber Fazer e o Saber Ensinar. ....	156
Figura 13. Esquema dos Eixos estruturantes das perspectivas dos professores. ....	165
Figura 14. Fluxograma da relação entre a Universidade e a Escola da Educação Básica. ....	175
Figura 15. Perfil dos alunos do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. ....	178
Figura 16. Fluxograma convergente. ....	184



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Relação evolutiva entre as Leis Educacionais e o respectivo contexto Social e Econômico Brasileiro nos Anos 60 e 70.....	51
Quadro 2. Relação evolutiva entre as Leis Educacionais e o respectivo contexto Social e Econômico Brasileiro nos Anos 90.....	52
Quadro 3. Relação evolutiva entre as Leis Educacionais e o respectivo contexto Social e Econômico Brasileiro nos Anos 2000.....	52
Quadro 4. Relação evolutiva entre as Leis Educacionais e o respectivo contexto Social e Econômico Brasileiro nos Anos 2010.....	53
Quadro 5. Relação dos indicadores com as Leis municipais.....	68
Quadro 6. Cálculo da evolução salarial dos Professores Municipais de Sapucaia do Sul.....	75
Quadro 7. Pontuação para a progressão de classe - Plano de Carreira Canoas.....	86
Quadro 8. Respostas à Questão 1 do Caderno de Pesquisa.....	101
Quadro 9. Categorização das respostas - Motivação.....	102
Quadro 10. Relatos dos Sujeitos da Pesquisa no 2º Encontro.....	103
Quadro 11. Relação entre Motivação Pessoal e Profissional.....	105
Quadro 12. Respostas à Questão 2 do Caderno de Pesquisa.....	106
Quadro 13. Categorização das respostas – adaptação.....	107
Quadro 14. Respostas à Questão 3 do Caderno de Pesquisa.....	110
Quadro 15. Categorização das respostas - Finalidade.....	111
Quadro 16. Respostas à Questão 4 do Caderno de Pesquisa.....	115
Quadro 17. Categorização das respostas – Importante estar presente.....	115
Quadro 18. Comparação entre as categorias elencadas pelos docentes.....	116
Quadro 19. Respostas à Questão 5 do Caderno de Pesquisa.....	117
Quadro 20. Categorização das respostas - vivência.....	118
Quadro 21. Respostas dos Professores/Professoras sobre a contribuição da formação continuada na atividade docente.....	125

Quadro 22. Categorização das respostas – Contribuição para a atividade docente. ....	126
Quadro 23. Respostas dos Professores/Professoras sobre quais saberes desenvolvidos e adquiridos na formação continuada estão sendo mais relevantes à sua prática docente. ....	127
Quadro 24. Categorização das respostas - Saberes.....	128
Quadro 25. Comparação entre a fase da Carreira dos professores com os saberes elencados pelos mesmos. ....	129
Quadro 26. Respostas à Questão 8 do Caderno de Pesquisa.....	133
Quadro 27. Quadro das categorias de vantagens mencionadas pelos professores.....	134
Quadro 28. Categorização das respostas - Vantagens.....	135
Quadro 29. Adicional por titulação – Plano de Carreira do Município de Canoas/RS.....	136
Quadro 30. Respostas à Questão 9 do Caderno de Pesquisa.....	138
Quadro 31. Categorização das respostas – Estímulo no Plano de Carreira. ....	139
Quadro 32. Respostas à Questão 10 do Caderno de Pesquisa.....	142
Quadro 33. Categorização das respostas – Conhecimento sobre o IDEB.....	143
Quadro 34. Respostas dos Professores/Professoras sobre o valor do IDEB de suas respectivas escolas. ....	144
Quadro 35. Respostas à Questão 12 do Caderno de Pesquisa.....	150
Quadro 36. Categorização das respostas – Influência das avaliações externas na prática docente.....	150
Quadro 37. Respostas à Questão 13 do Caderno de Pesquisa.....	152
Quadro 38. Categorização das respostas – Definição entre saber-fazer e saber-ensinar. ....	153
Quadro 39. Respostas à Questão 14 do Caderno de Pesquisa.....	158
Quadro 40. Respostas à Questão 2 do Caderno de Pesquisa.....	159
Quadro 41. Respostas à Questão 15 do Caderno de Pesquisa.....	160
Quadro 42. Categorização das respostas – Contribuição da Formação Continuada para a concepção de ciência.....	161
Quadro 43. Análise dos três primeiros PNPG .....	168

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>1 PROBLEMA DE PESQUISA</b> .....	<b>17</b>
<b>2 OBJETIVOS</b> .....	<b>17</b>
2.1 Objetivo Geral .....	17
2.2 Objetivos Específicos .....	17
<b>3 JUSTIFICATIVA</b> .....	<b>19</b>
<b>4 METODOLOGIA</b> .....	<b>23</b>
4.1 População Alvo e Amostra .....	25
4.2 Coleta de Dados: .....	25
4.2.1 Bloco 1 - Sujeitos de pesquisa A .....	26
4.2.2 Bloco 2 - Objetos de Pesquisa B e C.....	31
4.3 Orientação metodológica da análise dos dados coletados .....	31
<b>5 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>33</b>
5.1 Formação Continuada, definições e características.....	33
5.2 Formação Continuada de professores em serviço: necessidade de revisão e ampliação de Políticas Educacionais e Docentes .....	36
5.3 Formação Continuada na dimensão universitária .....	40
5.4 Formação Continuada: filosofia crítica para a convergência das perspectivas ..	44
<b>6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	<b>50</b>
6.1 Perspectivas Políticas .....	50
6.1.1 A trajetória histórica da formação continuada docente em paralelo com o contexto social, político e econômico do Brasil .....	50
6.1.2 Reflexões acerca do aprimoramento das prescrições normativas de incentivo e valorização da Formação Continuada docente através das cinco décadas .....	61
6.1.3 O Estudo de dez indicativos de incentivo e valorização da Formação Continuada nos Planos de Carreira dos três municípios envolvidos (Canoas, Sapucaia do Sul e São Leopoldo) .....	63
6.1.4 A seleção dos Indicadores a serem analisados.....	65
6.1.5 Indicador 1 - Ano de Implementação do Plano de Carreira .....	69
6.1.6 Indicador 2 - Nível Básico para Ingresso .....	71
6.1.7 Indicador 3 - Remuneração .....	73
6.1.8 Indicador 4 - Aperfeiçoamento, atualização e qualificação profissional oferecidos pelo próprio município.....	77

6.1.9	Indicador 5 - Subsídio financeiro por parte do município para o aperfeiçoamento, atualização e qualificação profissional.....	78
6.1.10	Indicador 6 - Possibilidade de adequação na carga horária de trabalho para a realização da formação continuada.....	79
6.1.11	Indicador 7 - De que forma a Formação Continuada é valorizada para a elevação de nível/classe .....	81
6.1.12	Indicador 8 - Possibilidade de licença remunerada para o aperfeiçoamento profissional .....	84
6.1.13	Indicador 9 - Objetividade na enunciação dos fatores qualitativos e quantitativos referentes à avaliação profissional docente .....	85
6.1.14	Indicador 10 - Limite de ascendência de níveis e/ou classe através da formação continuada.....	88
6.1.15	Observações sobre os indicadores.....	91
6.2	Análise comparativa entre a evolução dos Sistemas de Avaliação Externa e as Políticas Educacionais .....	92
6.2.1	Conhecendo as semelhanças e diferenças entre o IDEB e o PISA.....	93
6.2.2	Relação entre as avaliações externas e os reflexos nas políticas educacionais .....	95
6.3	Perspectivas Docentes.....	98
6.3.1	A perspectiva Docente em relação à motivação e adaptação para ingressar e frequentar a Formação Continuada.....	99
6.3.2	A perspectiva Docente em relação à finalidade da Formação Continuada e o que consideram importante nesse processo .....	109
6.3.3	Análise das vivências destacadas pelos docentes como significativas para o crescimento pessoal e profissional durante a Formação Continuada .....	117
6.3.4	Análise dos Saberes adquiridos e desenvolvidos durante a Formação Continuada considerados pelos professores mais relevantes à prática docente ....	121
6.3.5	A perspectiva Docente em relação aos incentivos e valorização da Formação Continuada no seu Plano de Carreira .....	133
6.3.6	Análise do conhecimento e influência das Avaliações Externas e Índices Educacionais sobre a prática docente.....	140
6.3.7	A perspectiva Docente sobre a diferenciação entre o saber fazer e o saber ensinar .....	152
6.3.8	A perspectiva Docente sobre a contribuição da Formação Continuada para as suas concepções de Ciência e Educação Científica .....	157
6.3.9	Reflexão Coletiva Final sobre os encontros .....	162
6.3.10	Reflexão parcial sobre a perspectiva dos Professores:.....	164
6.4	Perspectivas da universidade .....	166
6.4.1	Conhecendo o perfil dos alunos do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática .....	177

6.4.2 Análise das diretrizes do PPG .....	179
6.5 Convergindo.....	183
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>186</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>190</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>203</b>

## INTRODUÇÃO

A escolha da temática central deste estudo, Formação Continuada de Professores e a busca pela convergência das perspectivas da tríade envolvida (políticas educacionais, docentes e universidade), emergiu das demandas do Projeto Observatório da Educação (OBEDUC<sup>1</sup>), ao qual esta pesquisa integra desde março de 2011, através do edital 2010. O OBEDUC, conforme Capes (2013 a), tem como propósito fomentar a produção acadêmica e a formação de profissionais com pós-graduação *stricto sensu* em Educação por meio de financiamento específico.

A união das temáticas, formação continuada e educação científica se embasa em:

Debater sobre a pós-graduação pressupõe a referência lúcida e competente ao papel da ciência, da pesquisa e do ensino na sociedade brasileira. Trata-se de questão substantiva, do ponto nodal, pois é em função desse significado que se pode atribuir sentido aos desdobramentos teóricos e aos investimentos práticos relacionados com a educação. [...] Como qualquer outro segmento da educação, a Pós-Graduação, como lugar de produção de conhecimento, tem compromissos sociais e políticos com a compreensão e busca de soluções para os problemas cruciais enfrentados pela sociedade brasileira [...]. (SEVERINO, 2007. p. 32)

A preocupação do papel da ciência, da pesquisa e do ensino já era debatida no âmbito acadêmico há algum tempo. O estudo de Manfredi (1998), ainda na década de 90, observou que as transformações em curso na sociedade brasileira, decorrentes das mudanças técnico-organizacionais no mundo do trabalho, estavam fazendo ressurgir, acalorados debates relativos a temas e problemas que remetem às relações entre trabalho, qualificação e educação (especialmente a formação profissional). Passados 17 anos, este debate continua em voga, uma vez que a sociedade está sempre em mudança, o que exige dos profissionais a atualização, o aperfeiçoamento e a qualificação de conhecimentos e habilidades.

Nesse sentido, acredita-se ser relevante o estudo comparativo das perspectivas da tríade proposta, buscando os pontos divergentes e convergentes; uma vez que, cada uma das três partes possui intenções e interesses diferentes no que se refere à formação continuada.

---

<sup>1</sup> O programa OBEDUC foi criado pelo Decreto nº 5803 de 08 de junho de 2006.

Os docentes têm suas próprias metas (pessoais, profissionais e financeiras) quando buscam a formação continuada, assim como, a universidade, que é o agente que executa este aprimoramento, também delinea seus objetivos ao planejar o currículo e as disciplinas, e por fim, as políticas Educacionais, que têm papel fundamental e exercem influência tanto sobre as escolhas dos professores quanto da universidade.

Tão importante quanto realizar uma Formação Continuada em serviço é a reflexão sobre esse processo. Conforme Perrenoud (2002) uma prática reflexiva não é apenas uma competência a serviço dos interesses do professor, é uma expressão da consciência profissional.

Sobre o cenário que se apresenta para os que têm como objeto a formação de professores, Moura (2004) considera o entendimento do que move o professor para continuar a ser professor e como este entende ser seu processo de formação.

Segundo Pimenta (2002), a formação de professores reflexivos compreende um projeto humano e emancipatório, e desenvolver pesquisas nessa tendência implica posições político-educacionais que apostem nos professores como autores na prática social.

De acordo com o relatório de Davis et al (2011), as Políticas Educacionais voltadas à Formação Continuada docente devem contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, percebendo-os como sujeitos ativos, capazes de assumirem o papel de especialistas em processos de ensino-aprendizagem, profundamente comprometidos com as gerações que se encontram sob seus cuidados nas escolas.

Desse modo, a intenção em ouvir os professores para conhecer o que dizem, pensam, sentem e fazem parece muito positiva, para descobrir, com eles, quais os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade que se reverta em uma aprendizagem significativa para todos os alunos (GATTI, 2011, p. 15). Porém, a autora também chama a atenção para outros elementos igualmente importantes – como a valorização social da profissão, os salários, as condições de trabalho, a infraestrutura das escolas, as formas de organização do trabalho escolar, a carreira – que devem fazer parte de uma política geral de apoio aos docentes.

É nesse contexto de dupla preocupação – de um lado, com a qualidade da escolarização oferecida às crianças e aos jovens e, de outro, com o desenvolvimento profissional dos docentes – que a Formação Continuada de professores, em sua articulação com o trabalho docente, é alvo de interesse (DAVIS et al, 2011).

Assim, este estudo propôs a seleção de indicadores que visaram conhecer os pontos convergentes e divergentes das perspectivas – políticas educacionais, docentes e universidade – a respeito da temática formação continuada.



# 1 PROBLEMA DE PESQUISA

De que maneira se pode convergir os olhares das políticas educacionais, dos docentes e da universidade em relação às propostas de Formação Continuada de professores da Educação Básica no percurso da pós-graduação?

## 2 OBJETIVOS

### 2.1 OBJETIVO GERAL

Investigar as perspectivas dos professores da Educação Básica (vinculados ao projeto OBEDUC – Edital 2010), da universidade e das políticas educacionais em relação à formação continuada em serviço no percurso da pós-graduação.

### 2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

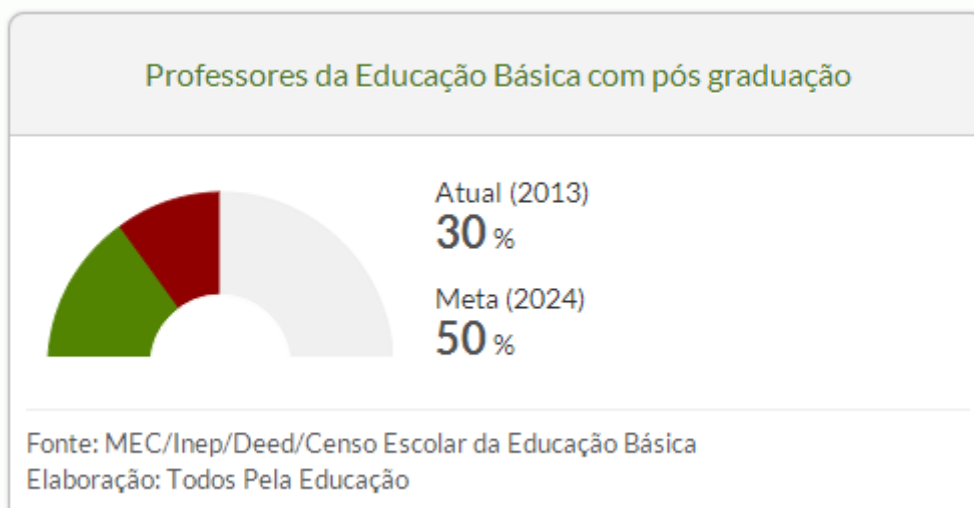
- Analisar de forma comparativa a evolução histórica das Leis Federais de incentivo e valorização da Formação Continuada na profissão docente com os contextos sociais do Brasil através de 5 décadas;
- Analisar os planos de carreira dos municípios participantes do projeto OBEDUC, assim como as políticas educacionais no que tange ao incentivo à formação continuada dos docentes em serviço;
- Identificar as percepções dos professores dos professores da Educação Básica integrantes do OBEDUC sobre o processo de formação continuada no âmbito acadêmico;
- Investigar as perspectivas dos professores no percurso da educação científica;
- Estabelecer relações comparativas entre as perspectivas dos professores em relação ao processo de formação continuada em serviço no percurso da pós-graduação e os reflexos em suas práticas docentes;

- Analisar as diretrizes presentes na proposta político pedagógica do Curso de Pós-Graduação.
- Elencar indicadores de convergência e divergência das perspectivas da tríade – políticas educacionais, docentes e universidade – a respeito da formação continuada.

### 3 JUSTIFICATIVA

A meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE) é “formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE (2024), e garantir a todos os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (Lei nº 13005/14). O gráfico abaixo (Figura 1) mostra a necessidade do País em aumentar em 20% a quantidade de professores com pós-graduação.

**Figura 1.** Relação dos Professores da Educação Básica com pós-graduação.



Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/16-professores-pos-graduados>

A meta (Meta 16 do PNE 2014 - 2024) justifica o estudo da convergência da tríade de perspectivas (Políticas Educacionais, Docentes e Universidade) a respeito da Formação Continuada, uma demanda atual na qual as três partes encontram-se envolvidas.

Conforme o Relatório Final do estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas, encomendado pela Fundação Victor Civita (DAVIS *et al.*, 2011), foi a partir da década de 80 e principalmente 90 que proposições relativas à formação inicial e continuada de professores ganharam repercussão internacional e influenciaram as políticas de formação em vários países da Europa e da América (o Relatório não especifica em qual América). Período no qual as avaliações externas em níveis internacionais se fortaleceram, segundo o relatório, o diagnóstico tem apontado o baixo desempenho dos alunos, o qual tem sido atribuído, em grande parte, aos professores e a sua

formação. Em resposta a esses resultados, Davis et al. (2011) afirma que as políticas educacionais nesses países têm como ponto de partida a necessidade de melhorar a formação dos professores e dos formadores de professores, os quais são considerados atores fundamentais na estratégia global da construção da sociedade do conhecimento em um contexto de mudanças e novas demandas.

Frente às novas exigências do cenário educativo e das necessidades profissionais dos docentes, este estudo procurou aprofundar-se nas perspectivas da proposta de Formação Continuada de professores reflexivos. Segundo Pimenta (2002) as investigações sobre o professor reflexivo, ao colocarem os nexos entre formação e profissão como constituintes dos saberes específicos da docência, bem como as condições materiais em que se realizam, valorizam o trabalho do professor como sujeitos das transformações que fazem necessárias na escola e na sociedade, a autora sugere ainda o tratamento indissociado entre formação, condições de trabalho, salário, jornada, gestão e currículo.

Conforme Pimenta (2002), a formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de auto formação, e em parceria com outras instituições de formação.

Segundo Azzi (2002) a qualificação do Professor, isoladamente, não assegura um ensino de qualidade, a autora acredita que uma política de democratização da escola pública que tenha como um de seus objetivos o ensino de qualidade, necessita também, do professor de qualidade.

Nesse contexto, a formação de professores vem ganhando destaque nas produções acadêmicas, o que se evidencia nas consultas realizadas à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), cujo resultado obtido foi de 1150 teses e dissertações inscritas no descritor *formação continuada de professores*. Dentre essas publicações, 384 abordam *políticas de formação continuada de professores*, desde a última pesquisa feita (em 2011 para a elaboração do projeto) houve um acréscimo de vinte publicações. Entretanto, na busca de pesquisas que tratem especificamente sobre *convergência de perspectivas sobre Formação*

*Continuada de Professores*, o resultado é de apenas uma dissertação (Crenças de professores do município de Caicó RN sobre o ensino de gramática nos anos iniciais do nível fundamental. SOARES, 2011), sendo que o foco do estudo foi analisar as crenças de professores das séries iniciais do nível fundamental sobre o ensino de gramática.

Portanto, a produção acadêmica de pós-graduação *stricto sensu* que articule Políticas públicas, Formação Continuada de Professores e Educação Científica, é ainda muito incipiente no contexto da pesquisa em ensino de ciências no Brasil, embora haja grupos de pesquisa com reconhecida produção científica, divulgada em eventos como ENPEC<sup>2</sup>. Dentre essas produções, salientam-se o trabalho intitulado *Políticas de Formação Continuada de Professores que atuam no Ensino Fundamental* (OLIVEIRA, 2007).

Desta forma pode-se afirmar que há a necessidade do estudo que agregue as perspectivas das Políticas Educacionais e Docentes voltadas ao incentivo e valorização da Formação Continuada para o crescimento profissional do professor é relevante.

A problemática acerca da profissão docente não é uma pauta nova nas discussões acadêmicas. Há vinte anos atrás, Nóvoa (1995) reconheceu que a crise na profissão docente arrastava-se há longos anos e não se vislumbravam perspectivas de superação; naquela época o autor já apontou como consequências a desmotivação pessoal, elevados índices de absentismo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição (face ao Ministério, aos colegas, aos alunos, etc.). Para o autor, esse recurso sistemático abasteceu *discursos-alibi* (grifo do autor) de desculpabilização e ausência de uma reflexão crítica sobre a ação profissional.

A necessidade da convergência entre as perspectivas em relação à Formação Continuada de Professores justifica-se na afirmativa de Nacarato, Varani e Carvalho (1998), de que há uma tensão entre as condições impostas pelas políticas educacionais - a perda de autonomia e as pressões resultantes do modelo econômico do neoliberalismo - e, de grupos de professores que resistem. Os autores também

---

<sup>2</sup> Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências

destacam como tensão o controle externo sobre o trabalho docente, entendendo os mecanismos que predeterminam os objetivos, o conteúdo, a metodologia e a avaliação que deverão orientar o trabalho dos professores como tal.

Todas as exigências fazem parte do controle externo ao trabalho do professor. De um lado, encontra-se o professor com suas utopias, desejos e responsabilidades curriculares; de outro, o discurso de qualidade total no ensino, que tenta mostrar serviço, colocando controle externo no ofício do professor, mas almejando verdadeira e exclusivamente a economia de recursos (NACARATO; VARANI; CARVALHO, 1998. p. 91).

Nóvoa (1995) também mencionou o estatuto social e econômico como tendo sido a chave para o estudo dos professores e sua profissão, o autor considerou fundamental dotar a profissão docente de mecanismos de seleção e de diferenciação, que permitissem basear a carreira docente no mérito e na qualidade.

Para Sacristán (1995) a dependência dos profissionais ao meio socialmente organizado em que desenvolvem o seu trabalho apresenta conflitos manifestos e latentes nos professores, porque nem sempre as exigências coincidem com as interpretações pessoais, é neste terreno que o autor detecta o vazio mais preocupante para o desenvolvimento profissional dos docentes, quando se esquece a necessidade de transformar as situações de trabalho como condição para mudar a prática de ensino.

Os autores citados acima, Nóvoa (1995) e Sacristán (1995) realizaram seus estudos há vinte anos atrás, porém, suas temáticas e afirmativas fazem ainda sentido para a situação profissional docente da atualidade.

Dessa forma, analisar e comparar as perspectivas desta tríade proposta – políticas educacionais, docentes e universidade – pode ser considerada relevante para o diagnóstico das divergências e proposições para a busca de convergência, almejando a valorização e qualificação dos professores atuantes na Educação Básica, por conseguinte, o aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem.

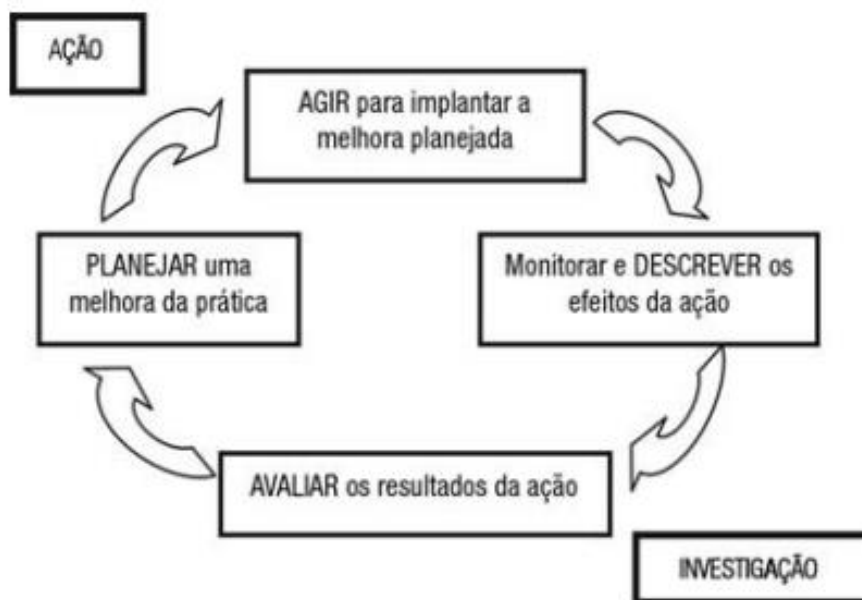
## 4 METODOLOGIA

A pesquisa se caracterizou como uma abordagem qualitativa, na qual a pesquisadora assumiu a condição de professora-investigadora e foi responsável pela coleta; os dados coletados foram de natureza, sobretudo, descritiva e também baseados na Análise Documental.

Segundo Thiollent (2000), a pesquisa-ação, além da participação, supõe uma ação planejada (social, educacional, técnica, etc.) que nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante. O autor afirma que a pesquisa-ação ocorre quando os pesquisadores possuem um papel ativo na investigação em torno da concepção, do desenvolvimento e da avaliação da ação planejada e supõe uma forma de ação planejada, de caráter social, educacional, técnico ou outro.

Tripp (2005) destaca o ciclo do termo da pesquisa-ação, no qual se planeja, se implementa, se descreve e se avalia, como a figura abaixo ilustra (Figura 2):

**Figura 2.** Fluxograma do ciclo da pesquisa-ação.



Fonte: Elaborado por Tripp (2005, p. 446)

Porém, Tripp (2005) também ressalta que há diversos tipos de pesquisa-ação que tendem a utilizar processos diferentes em cada etapa, e que para a escolha do

tipo de processo deve-se adequar conforme os objetivos estabelecidos. O ponto importante é que o tipo de investigação-ação utilizado seja adequado aos objetivos, práticas, participantes, situações (e seus facilitadores e restrições) (TRIPP, 2005, p. 446).

Para a adequação aos objetivos traçados, a proposta metodológica se baseou na análise da triangulação de diferentes dados:

- a) análise descritiva dos professores participantes do projeto observatório desenvolvido pela Universidade;
- b) análise da proposta político pedagógica do programa de pós-graduação em ensino de ciências e matemática desta universidade e;
- c) análise documental das políticas públicas municipais e federais em relação ao incentivo da formação continuada de professores em serviço.

Desta forma, pretende-se contrastar as temáticas – educação científica e formação continuada – analisando de forma comparativa as perspectivas dos professores participantes do programa Observatório da Educação (desenvolvido por esta Universidade<sup>3</sup>), as políticas públicas de incentivo e incremento à formação continuada docente nos âmbitos municipal e federal, assim como a perspectiva da universidade.

Optou-se por métodos que possibilitam a análise dos processos, transformações e interações sociais por meio de entrevistas semiestruturadas em grupo, a participação dos grupos de estudos formados pelos sujeitos da pesquisa, a análise dos diários de campo assim como a análise documental.

Propõe-se usar a técnica da triangulação que, conforme Macedo (2010), possibilita a construção de seu instrumental analítico a partir de diversos meios, diferentes abordagens e fontes, utilizando uma autêntica abordagem multirreferencial, consistindo de um recurso sistemático que confere consistência às conclusões da pesquisa, devido à pluralidade de referências e perspectivas representativas de uma dada realidade.

---

<sup>3</sup> Universidade Luterana do Brasil



#### 4.1. POPULAÇÃO ALVO E AMOSTRA

Este trabalho se propôs a coletar dados de sujeitos e objetos diferentes de pesquisa, para isto, tornou-se necessário identificá-los como:

- a) Sujeitos de pesquisa A – 6 professores de 3 redes municipais diferentes (2 professoras do município de Canoas, 2 professoras do município de São Leopoldo e 2 professores do município de Sapucaia do Sul), todos integrantes do programa Observatório da Educação;
- b) Objeto de Pesquisa B – Políticas Públicas de incentivo à formação continuada de professores em serviço;
- c) Objeto de Pesquisa C – A proposta político pedagógica do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática.

#### 4.2. COLETA DE DADOS:

O processo de coleta de dados está organizado em dois blocos, prevendo instrumentos que se adéquem aos diferentes grupos de sujeitos e objetos de pesquisa, sendo:

Bloco 1: destinado aos Sujeitos de pesquisa A – entrevistas semiestruturadas com o grupo (B1ICD2), registro e análise dos diários dos professores (B1ICD3).

Bloco 2: destinado aos objetos de pesquisa B e C – Análise Documental: Planos de carreira municipais (dos municípios envolvidos) e leis federais de incentivo à formação continuada de professores em serviço e a proposta político pedagógica do programa de mestrado em ensino de ciências e matemática.

Visando a melhor compreensão dos diferentes procedimentos previstos no Bloco 1 e 2, detalham-se os embasamentos teóricos metodológicos escolhidos na elaboração de cada Instrumento de Coleta de Dados, relacionando-os com os objetivos estabelecidos nesta pesquisa e também especificando os indicadores que cada um forneceu para o estudo.

#### **4.2.1. Bloco 1 - Sujeitos de pesquisa A**

##### 4.2.1.1. Entrevistas semiestruturadas em grupo – B1ICD2

Conforme Bauer e Gaskell (2002) nos grupos naturais, as pessoas interagem conjuntamente, podendo compartilhar um passado comum, ou ter um projeto futuro comum, nesse sentido formam um meio social.

As entrevistas em grupo, ou *Focus group* (griffo do autor) como Gil (2010) define, são conduzidas pelo pesquisador, que atua como moderador, o número de participantes varia entre 6 e 12 pessoas, a duração das reuniões pode variar entre 2 e 3 horas, de modo geral, o moderador inicia a reunião com a apresentação dos objetivos da pesquisa e das regras para participação.

Este instrumento de coleta de dados visa atender o objetivo específico de estabelecer relações comparativas entre as perspectivas dos professores em relação ao processo de formação continuada em serviço no percurso da educação científica e os reflexos em suas práticas docentes.

Sua elaboração baseou-se nas definições de Gaskell (2002, p. 79) caracterizando o grupo focal tradicional como sendo compreendido entre seis a oito pessoas desconhecidas anteriormente, que se encontram para debater de forma aberta e acessível a todos: assuntos de interesse comum; a diferença de status entre os participantes não é levada em consideração; e o debate se fundamenta em uma discussão racional.

A realização dos encontros para as entrevistas em grupo ocorreu na própria sede da Universidade e foram organizados por temáticas. Foram realizados nove encontros presenciais.

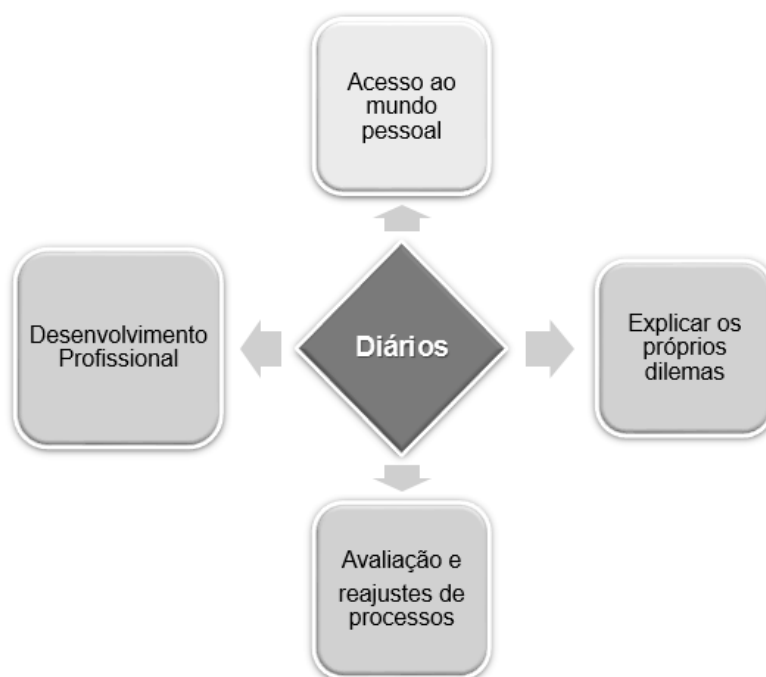
No primeiro encontro foi apresentada a proposta de pesquisa aos seis Docentes participantes, sendo solicitada a assinatura das autorizações (Apêndice A) para a utilização dos depoimentos (escritos e falados) para fins científicos. Nesse primeiro encontro também foi feita a entrega dos Cadernos de Pesquisa, que ficou de

posse dos seis docentes durante o decorrer dos meses de março até julho do ano de 2013, período no qual foram realizadas as entrevistas.

#### 4.2.1.2. Caderno de Pesquisa dos professores – B1ICD3

O instrumento denominado “Caderno de Pesquisa” foi inspirado no conceito de um “diário”. Do ponto de vista metodológico, Zabalza (2004) afirma que os “diários” fazem parte de enfoques ou linhas de pesquisa baseados em “documentos pessoais” ou “narrações autobiográficas”, o autor destaca algumas possibilidades da utilização dos diários nas iniciativas de formação contínua dos professores, justificando como instrumento técnico pertencente ao campo da pesquisa educacional, como ilustra a figura a seguir (Figura 3).

**Figura 3.** Âmbitos de Impacto formativo dos diários.



Fonte: Zabalza (2004) p. 16.

O fluxograma idealizado por Zabalza (2004) ilustra as intenções pretendidas com os Diários (Caderno de Pesquisa) utilizados neste estudo. Complementando a compreensão, o autor explica cada aspecto explorado na redação dos diários:

Acesso ao mundo Pessoal dos Professores - [...] o diário cumpre um papel importante como elemento de expressão de vivências e emoções. Escrever

sobre si mesmo traz consigo a realização dos processos a que antes referimos: racionaliza-se a vivência ao escrevê-la (o que tinha uma natureza emocional ou afetiva passa a ter, além disso, natureza cognitiva, tornando-se assim mais manejável), reconstrói a experiência, com isso dando a possibilidade de distanciamento e de análise e, no caso de desejá-lo, se facilita a possibilidade de socializar a experiência, compartilhando-a com um assessor pessoal ou com grupo de colegas.

Os Diários como um grande recurso para explicar os próprios dilemas em relação à atuação profissional - [...] vou utilizar o conceito de *dilema* (grifo do autor) para me referir a todo o conjunto de situações bipolares ou multipolares que se oferecem ao professor no desenvolvimento de sua atividade profissional. [...]

Os Diários como recurso para o desenvolvimento profissional permanente - a importância nesse processo de revisão de análise da própria prática profissional. [...] A redação dos diários leva consigo todo um conjunto de fases sucessivas que facilitam o estabelecimento de um processo de aprendizagem baseado em uma dupla categoria de fenômenos: a) o processo de se tornar consciente da própria atuação ao ter de identificar seus componentes para narrá-los e b) o processo de recodificar essa atuação (transformar a ação em texto), o possibilita a racionalização das práticas e sua transformação em fenômenos modificáveis. (ZABALZA, 2004. p. 18, 23, 26 e 27)

Os diários de campo (Cadernos de Pesquisa - Apêndice B) utilizados neste estudo se refere a um instrumento idealizado pela pesquisadora, assumindo um formato de caderno, como ilustra a Figura 4. Este instrumento de coleta de dados foi elaborado contendo: a) Capa - identificando o grupo e o Programa de Pós-Graduação, os logos da CAPES, OBEDUC e INEP; b) Carta de apresentação da pesquisadora; c) Agenda para registrar as datas e horários dos encontros; d) Seis questões fechadas para a caracterização do contexto profissional e escolar e; e) Quinze questões abertas que serviram de base para os debates das entrevistas semiestruturadas.

**Figura 4.** Ilustração dos Cadernos Pesquisa.



Fonte: Registro fotográfico pessoal da pesquisadora.

As perguntas contidas nos Cadernos de Pesquisa visaram subsidiar os indicadores para atender aos objetivos de investigação das perspectivas individuais dos professores em relação ao processo de Formação Continuada e à educação científica na prática docente, assim como o de estabelecer relações comparativas entre as perspectivas destes sujeitos.

A análise dos Cadernos de Pesquisa dos professores visou acompanhar os processos de transformação e mudança nas perspectivas destes profissionais, conhecendo melhor suas angústias e conflitos internos em relação à sua Formação Continuada no âmbito acadêmico.

Os cadernos foram entregues aos professores no Encontro 1. Suas questões serviram de base desencadeadora nas entrevistas semiestruturadas de grupo.

Nos encontros foram debatidas as temáticas das questões do caderno de Pesquisa, discriminados a seguir:

Encontro 2 - questões debatidas:

- 1) O que levou você a buscar pela formação continuada?
- 2) Quando você optou em ingressar na formação continuada, quais foram as adaptações pessoais e profissionais necessárias?

Encontro 3 - questões debatidas:

3) Como você define formação continuada e qual a sua finalidade?

4) Para você o que é importante estar na formação continuada?

Encontro 4 - questão debatida:

5) Qual vivência, na formação continuada você destaca como mais significativa para o seu crescimento pessoal e profissional?

Encontro 5 - questões debatidas:

6) De que forma a formação continuada realizada pelo grupo do Observatório da Educação desta Universidade está contribuindo para a sua atividade docente?

7) Quais saberes desenvolvidos e adquiridos na formação continuada estão sendo mais relevantes à sua prática docente?

Encontro 6 - questões debatidas:

8) Quais as vantagens em relação à formação continuada que você considera mais significativas no plano de carreira do seu município?

9) O plano de carreira do município no qual você trabalha, em quais aspectos estimula que o professor invista na formação continuada?

Encontro 7 - questões debatidas:

10) O que você sabe sobre o IDEB?

11) Você sabe qual é o IDEB de sua Escola? (  ) Sim (Qual o índice de sua Escola? \_\_\_\_\_ ) (  ) Não

12) De que forma as avaliações externas influenciam a sua prática docente?

Encontro 8 - questão debatida:

13) Para você, saber-fazer é sinônimo de saber-ensinar? Justifique sua resposta.

Encontro 9 - questões debatidas:

14) O que você define como educação científica?

15) Em quais aspectos o processo de formação continuada contribui para a sua concepção de ciência?

#### **4.2.2. Bloco 2 - Objetos de Pesquisa B e C**

##### 4.2.2.1. Análise Documental

Segundo Gil (2010), ao escolher o uso de fontes documentais possibilita-se a captação dos processos de mudanças na população, na estrutura social, nas atitudes e valores sociais.

#### **4.3. ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA DA ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS**

A análise dos dados coletados foi de natureza qualitativa e seguiu-se as orientações de Bardin (2011), no qual foi levada em consideração a presença ou a ausência de uma característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem.

Dentro da análise de conteúdo de Bardin (2011), escolheu-se o método das categorias. Esta técnica consiste em classificar os diferentes elementos nas diversas gavetas segundo critérios suscetíveis de fazer seguir um sentido capaz de introduzir alguma ordem na confusão inicial. A autora ressalta que tudo depende no momento da escolha dos “critérios” (grifo da autora) de classificação, daquilo que se procura ou que se espera encontrar.

Especificamente para os dados oriundos dos sujeitos da pesquisa (tanto as respostas do Caderno de Pesquisa quanto as falas dos encontros realizados) utilizou-se como unidade de registro e de contexto o *tema*.

Segundo Bardin (2011), a análise temática consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido.

O tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências etc. As respostas a questões abertas, entrevistas (não diretivas ou mais estruturadas) individuais ou de grupo, de inquérito ou de psicoterapia, os protocolos de testes, as reuniões de grupo, os psicodramas, as comunicações de massa etc., podem ser, e frequentemente são, analisados tendo o tema por base (BARDIN, 2011. p. 135).

Estas orientações guiaram o planejamento da seleção das questões contidas no Caderno de Pesquisa que foram debatidas durante os encontros do grupo de professores participantes deste estudo. Dessa forma, buscou-se debater em cada encontro, questões com temáticas afins.

A análise e discussão dos dados partiram da triangulação dos resultados obtidos dos sujeitos de pesquisa A e objetos de pesquisa B e C.



## 5 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para embasar os objetivos propostos nesta investigação constituiu-se a fundamentação teórica sobre a temática Formação Continuada de Professores buscando referências para subsidiar a análise das três perspectivas estudadas.

Dessa forma, estruturou-se em quatro pilares:

1º) Formação Continuada, definições e características;

2º) Formação Continuada de professores em serviço: necessidade de revisão e ampliação de Políticas Educacionais e Docentes;

3º) Formação Continuada na dimensão universitária e;

4º) Formação Continuada: filosofia crítica para a convergência das perspectivas.

### 5.1. FORMAÇÃO CONTINUADA, DEFINIÇÕES E CARACTERÍSTICAS

Neste capítulo buscou-se embasamento para a conceituação e diferenciação entre os termos Formação Continuada, Formação Contínua e Formação Permanente; assim como a compreensão de suas finalidades, tendo como principais referências, as obras de Imbernón (2010), Nóvoa (1995) e Perrenoud (2002).

Em relação às discussões conceituais na temática Formação Continuada de Professores em serviço, no âmbito das ações dirigidas e qualificadas explicitamente para esse tipo de formação, Gatti (2008) afirma que, sob esse rótulo, se abrigam desde cursos de extensão de natureza bem diversificada até cursos de formação que outorgam diplomas profissionais, seja em nível médio, seja em nível superior.

Especificamente sobre Formação Contínua, Perrenoud (2002) destaca as características de um ensino quase interativo, segundo o autor, sempre visa atenuar a defasagem entre o que os professores aprenderam durante a formação inicial e o que foi acrescentado a isso a partir da evolução dos saberes acadêmicos e dos programas, da pesquisa didática e, de forma mais ampla, das ciências da educação.

A respeito das proposições das Formações Contínuas, Perrenoud (2002) relata que durante anos, estas desconsideraram a prática dos professores em exercício, havendo a exposição de novos modelos nos quais se esperava que os profissionais adotassem e as implementassem em suas classes, não levando em consideração a desigualdade entre as práticas vigentes e as inovações propostas.

Contestando esse modelo de curso, Imbernón (2010) debate sobre a necessidade de uma mudança na formação permanente do professorado no século XXI. O autor ressalva que houveram avanços importantes na última etapa do século XX, mencionando a crítica rigorosa à racionalidade técnico-formativa e à organização da formação de cima para baixo, dentre outras.

Concorda-se com Imbernón (2010) quando o autor afirma que:

É preciso uma nova forma de ver a educação, a formação e o papel do professorado e do alunado. Abre-se uma imensa pausa, na qual estamos instalados, alguns incomodamente. Esse desconforto leva à busca de novas coisas, a começar a ver se é possível vislumbrar alternativas e antigas e novas vozes começam a superar sua afonia para narrar o que sabem sobre o ensino e a formação (IMBERNÓN, 2010. p. 16).

Nesse sentido, este estudo buscou dar voz às perspectivas dos professores envolvidos, trazendo o desafio apontado por Perrenoud (2002) em não mistificar e desenvolver uma formação que articule racionalidade científica e prática reflexiva, não como irmãs inimigas, mas como duas faces da mesma moeda, sem abandonar as ciências sociais e humanas. Para o autor:

[...] é preciso orientar com clareza a formação dos professores para uma prática reflexiva, valorizar os saberes advindos da experiência e da ação dos profissionais e desenvolver uma forte articulação teoria-prática e uma verdadeira profissionalização (PERRENOUD, 2002. p. 90).

Corroborando com este ideal, Imbernón (2010) descreve um conjunto de características da Formação Permanente do professorado:

Clima de colaboração, organização minimamente estável nos centros (respeito, liderança democrática, participação de todos os membros etc.) que dê apoio à formação e uma aceitação que existe uma contextualização e diversidade entre o professorado e que isso leva a maneiras de pensar e agir diferentes. [...]

Considera-se fundamental que, no momento do planejamento, execução e avaliação dos resultados da formação, o professorado participe no processo da mesma e suas opiniões sejam consideradas. [...]

Apoiar o professorado em suas aulas, seja por parte dos colegas ou por um assessor externo, parece fundamental para levar certas formas de trabalho para a classe. [...] (IMBERNÓN, 2010. p. 26, 27)

Além deste perfil idealizado, Imbernón (2010) também contextualiza como um elemento imprescindível na Formação Continuada de professores (a preocupação pela cidadania, pelo meio ambiente, pela diversidade, pela tolerância, etc.); afirmando ainda que a formação deve partir de dentro, na própria instituição ou no contexto próximo a ela, onde se produzem as situações problemáticas que afetam o professorado.

Essas premissas se complementam com os ideais de Nóvoa (1992), o qual afirma que o processo de formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participativa. No entendimento de Perrenoud (2002), uma prática reflexiva não é apenas uma competência a serviço dos interesses do professor, é uma expressão da consciência profissional.

Reforçando a concepção de formação continuada de professores, Pardal (2005) afirma que tem a convicção que uma formação contínua com potencialidades de real interferência no sistema educativo numa perspectiva inovadora, só pode ocorrer se aquela conseguir integrar uma cultura que articule o projeto da escola - de uma escola concreta - e o projeto de vida profissional dos seus professores.

Entendendo que se trata de uma articulação complexa, o autor complementa a concepção de formação contínua como um ato permanente, dinamizador da experiência profissional e da reflexão sobre a mesma, da construção da escola como projeto integrador de saberes e de pessoas e da qualidade de vida do professor como ser humano e como profissional do ensino.

Para tanto, Gatti (2003) defende que é preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas, como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo.

Segundo Imbernón (2010) a formação permanente deveria criar cenários e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente, e legitimar:

a complexidade do pensamento e da prática docente significa reconhecer que a educação como fenômeno social é uma rede aberta e que essa abertura faz com que às vezes se tomem decisões sem refletir (ou intuitivas); ao promover uma formação que facilite a reflexão e a intuição, é possível fazer com que os professores se tornem 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 (IMBERNÓN, 2010. p. 92)

Os questionamentos referidos pelos autores anteriormente citados, serviram de base para este estudo, que buscou a compreensão das perspectivas dos sujeitos da pesquisa, remetendo à reflexão sobre a prática e a articulação dos espaços para o debate a respeito das vivências profissionais e formativas dos docentes.

Conforme defende Imbernón (2010), é necessária a revisão nos processos formativos dos professores e acreditando que se deve trabalhar a partir de situações problemáticas. Como o autor sugere “formação de dentro e para dentro e fora”, refletindo o que se faz e a finalidade de mudança coletiva, valorizando e potencializando o intercâmbio de experiências entre os pares.

Concorda-se com a crença de Zeichner (1998), de que a academia tem uma importante contribuição a fazer na produção de conhecimentos educacionais que suportem as reformas escolares e a política de desenvolvimento profissional dos professores, porém, o autor ressalta que, para isso, é preciso que se desenvolva um interesse genuíno pelos professores.

Estes referenciais pressupõem que o processo de Formação Continuada deve estar atrelado à prática profissional, servindo para o aprimoramento da categoria, remetendo ao aprofundamento da temática a seguir.

## 5.2. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO: NECESSIDADE DE REVISÃO E AMPLIAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DOCENTES

Como o universo dos sujeitos investigados são docentes de redes municipais do Ensino Básico, julgou-se relevante buscar subsídios teóricos para alicerçar a análise das perspectivas no que tange ao incentivo e valorização à Formação

Continuada em serviço, percebendo a pertinência da criação e fortalecimento da identidade profissional para a revisão e ampliação das Políticas Educacionais e Docentes.

A partir do estudo realizado por Nóvoa (1995), se concebe a metade do século XIX como um momento importante para compreender a ambiguidade do estatuto dos professores. Segundo o autor, esse período fixa uma imagem intermediária e indefinida dos professores, que, não sendo vistos como burgueses e nem como povo, gerou um relativo “isolamento social” (grifo do autor) dos professores; provocando a necessidade emergente de uma identidade profissional. Nóvoa (1995) considera esse momento marcante no processo de profissionalização, no qual surge o movimento associativo docente, que corresponde a uma tomada de consciência dos seus interesses como grupo profissional.

Pode-se então compreender como a formação de identidade profissional influencia no processo de profissionalização docente. Com isto, neste estudo vinculou-se a questão da Formação Continuada à constituição da Carreira Docente.

No cenário nacional, Gatti (2008) afirma que foi na última década quando a preocupação com a formação de professores entrou na pauta mundial pela conjunção de dois movimentos: de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que se vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento, de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população.

Segundo Freitas (2002), o debate sobre políticas de formação de professores evoca dois movimentos que se entrelaçam de forma contraditória na realidade atual: o movimento dos educadores e sua trajetória em prol da reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação e o processo de definição das políticas públicas no campo da educação, em particular da formação de professores.

Considerou-se relevante conhecer o tamanho da categoria dos professores, segundo Gatti (2011), no Brasil, em 2006, os docentes representavam o terceiro maior agrupamento profissional do país, menor apenas que o dos escriturários e o dos empregados no setor de serviço. A autora ainda destaca que diferente das duas

categorias profissionais mais numerosas, os professores trabalham, em sua maioria, no setor público.

À vista disto, apoia-se no questionamento de Imbernón (2010), se é possível modificar as políticas e as práticas da formação permanente do professorado e defendendo que em qualquer transformação educativa, o professorado deve poder constatar não só um aperfeiçoamento da formação de seus alunos e do Sistema Educativo em geral, mas também deve perceber um benefício profissional em sua formação e em seu desenvolvimento profissional. Para o autor:

A reestruturação moral, intelectual e profissional do professorado passa pela recuperação por parte do professorado do controle sobre seu processo de trabalho (incluída a formação), desvalorizado em consequência da grande fragmentação curricular, produto do neotecnocratismo das últimas reformas do século XX, das políticas reformistas precipitadas, do poder introduzido nos estabelecimentos escolares como mecanismo de decisão e não de relação, do isolamento obrigatório do professorado, da rotinização cansativa, da homogeneidade prática, da mecanização trabalhista etc. (IMBERNÓN, 2010. p. 36, 37).

Concorda-se com a afirmação de Imbernón (2010) de que o objetivo desta reestruturação deveria ser ressituá-los os professores como protagonistas ativos de sua formação em seus contextos de trabalho, no qual deve combinar as decisões entre o prescrito e o real, aumentar seu autoconceito, sua consideração e seu *status* (grifo do autor) trabalhista e social. Estes indicadores citados remetem à questão de profissionalização docente.

Sobre esta temática, Perrenoud (2002) apresenta três argumentos favoráveis:

As condições e os contextos de ensino evoluem cada vez mais rapidamente; já não é possível viver apenas com os conhecimentos de uma formação inicial, a qual se torna obsoleta em muito pouco tempo; também não é realista imaginar que uma formação contínua bem-elaborada poderá oferecer novas receitas quando as antigas se tornarem defasadas; o professor deve conceituar sua própria prática a fim de enfrentar com eficácia a variedade e a transformação de suas condições de trabalho.

Se quisermos que todos alcancem certos objetivos, o ato de ensinar deixa de ser suficiente; é preciso fazer com que todos aprendam por meio do procedimento mais apropriado. Esse ensino “sob medida” está muito além de todas as prescrições.

As competências profissionais são cada vez mais coletivas, na escala de uma equipe ou de uma instituição, e isso requer importantes competências de comunicação e de negociação e, portanto, de regulação reflexiva (PERRENOUD, 2002. p. 199).

A partir dessas premissas pode-se perceber que as questões de Formação Continuada em serviço e Profissionalização Docente são bastante complexas, uma

vez que não incidem somente sobre a formulação do plano de carreira da categoria, mas também influenciam o perfil profissional desejado pelos gestores.

A respeito da perspectiva dos gestores, Lessard (2006) sintetizou o relatório final da OCDE<sup>4</sup>, no qual foram realizados 25 estudos de casos (do qual dos 30 países membros da OCDE, destes, 25 se voluntariaram para participar desta pesquisa sobre a importância política na qualidade da mão-de-obra docente), o autor evidenciou dez orientações observadas no documento:

1. desenvolver perfis da profissão docente para adaptar a formação e o desempenho dos docentes às necessidades das escolas;
2. considerar o aperfeiçoamento do docente como um contínuo;
3. flexibilizar mais a formação dos docentes;
4. melhorar a seleção e o recrutamento em formação dos professores;
5. modificar o equilíbrio da formação;
6. melhorar a formação escolar;
7. credenciar os novos docentes;
8. certificar os novos docentes;
9. reforçar os programas de inserção profissional;
10. integrar o desenvolvimento profissional ao longo da carreira (LESSARD, 2006. p. 207).

Segundo Lessard (2006), para o Estado, a profissionalização apenas tem sentido se garantir maior eficácia de ensino, não a considerando um fim em si, mas, antes, o instrumento de uma política.

Na perspectiva docente, Imbernón (2010) relaciona a necessidade de vincular o processo formativo à inovação, porém, esta deve estar acompanhada de mudanças contextuais, trabalhistas, de premiação, de carreira, de salário, assim como tornar o próprio professor mais inovador.

Outro ponto considerado importante por Imbernón (2010) é orientar a formação para um sujeito que tenha capacidade de processamento da informação, análise e reflexão crítica, decisão racional, avaliação de processos e reformulação de projetos,

---

<sup>4</sup> Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. É uma organização internacional que foi fundada em 30 de setembro de 1961. A OCDE tem como missão a promoção de políticas que melhorem o bem-estar econômico e social das pessoas de todo o mundo, como num fórum no qual os governos podem trabalhar juntos para compartilhar experiências e buscar soluções para problemas comuns. Esta organização estabelece padrões internacionais para uma ampla gama de fatores que afetam diretamente a vida diária de todos. No âmbito da educação compara como diferentes países e seus sistemas escolares estão preparando os jovens para a vida moderna.  
Fonte: <http://www.oecd.org/about/> (acesso em 13 maio de 2015).

tanto trabalhistas como sociais e educativos em seu contexto e com seus colegas. Ou seja, o autor defende que se fomente a autonomia do docente na gestão de sua própria formação.

Porém, de encontro às idealizações mencionadas, Zeichner (2003) problematiza uma realidade diferente, na qual afirma que são raros os planejadores educacionais, assim como os órgãos do governo, encararem os professores como agentes importantes no processo de reforma Educacional, salienta o autor, pelo contrário, a abordagem é treiná-los para que sejam implementadores eficientes de políticas desenvolvidas por outros que nada tem a ver com sala de aula.

De acordo com Pardal (2005), a formação contínua aparece para muitos (políticos, empresários, quadros, trabalhadores) como solução para os problemas mais complexos da sociedade atual, ministrada sob os mais diversos modelos, é frequentemente percebida como instrumento imprescindível das mudanças e da inovação que urge fazer. O autor ainda salienta que os professores, quanto categoria sócio profissional, têm lutado pelo acesso à formação contínua.

Para Imbernón (2010) não se pode separar a Formação Permanente do professorado das políticas que incidem nos docentes. O autor ainda reforça a pretensão de uma formação que seja viva e dinâmica (além de útil, claro), é necessário uni-la à uma carreira profissional ou estatuto da função docente onde se inclua incentivos profissionais, promoção (vertical em diversas etapas e horizontal na mesma etapa), que recompense, ou ao menos, não castigue, aqueles que mais se empenham para o melhor funcionamento dos centros e de sua prática docente.

### 5.3. FORMAÇÃO CONTINUADA NA DIMENSÃO UNIVERSITÁRIA

Tratando-se da Formação Continuada de Professores em serviço no âmbito acadêmico, ou seja, na Universidade; considerou-se necessário o embasamento sob dois aspectos: 1) o aspecto da Formação Continuada por meio da pesquisa; e 2) o aspecto da universidade e dos formadores dos docentes.

Sobre o aspecto da Formação Continuada por meio da Pesquisa, Perrenoud (2002) afirma que a Universidade parece ser o contexto privilegiado à dedicação de uma formação sob a prática reflexiva, no entanto o autor debate, afirmando que uma



formação teórica e uma iniciação às metodologias de pesquisa não gera, de forma automática, um profissional reflexivo, e defende que para que esse objetivo ocupe o centro do programa, a universidade deve evoluir. Nessa afirmativa o autor não se refere especificamente à Formação Contínua.

Neste aspecto, no *Educar pela Pesquisa*, Demo (2003) elenca quatro pressupostos considerados cruciais:

1. a convicção de que a educação pela pesquisa é a especificidade mais própria da educação escolar e acadêmica;
2. o reconhecimento de que o questionamento reconstrutivo com qualidade formal e política é o cerne do processo de pesquisa;
3. a necessidade de fazer da pesquisa atitude cotidiana no professor e no aluno;
4. e a definição de educação como processo de formação da competência histórica humana (DEMO, 2003. p. 05).

Os pressupostos apresentados por Demo (2003) não estão diretamente relacionados à Formação de Professores. A respeito da universidade, o autor debate o currículo intensivo na organização alternativa da didática acadêmica, no qual tem em vista o perfil do cidadão e do profissional moderno, de quem se espera competência questionadora e reconstrutiva.

Em uma análise no início da década de 2000, Demo (2003) afirmou que o perfil de competência havia mudado, o autor destacou três momentos:

Primeiro momento - trata-se da própria definição de competência, que encontra na capacidade de permanente recuperação seu dinamismo maior e típico. Engloba por isso os desafios do saber pensar e do aprender a aprender. [...]

Segundo momento - [...] O profissional, portanto, não é aquele que apenas executa sua profissão, mas sobre tudo *quem sabe pensar e refazer sua profissão*. [...]

Terceiro momento - destaca-se o ímpeto atual da inovação, que avassala todos os ambientes, principalmente os que estão mais próximos da informática e da eletrônica, mas que acaba atingindo todas as profissões (DEMO, 2003. p. 67, 68, 69.).

Demo (2003) defende a prevalescência do processo permanente de inovação. Embora esta análise tenha sido feita há mais de 10 anos, os “momentos” destacados pelo autor permanecem atuais. Destaca-se o terceiro momento – do ímpeto pela inovação – aspecto que ainda necessita de grandes investimentos para integrar de forma concreta as salas de aula e principalmente a prática dos professores.

Para Perrenoud (2002), a possibilidade de que os professores podem aprender em contato com a pesquisa em educação, postula que a principal *regulação* (grifo do autor) da prática docente provém da reflexão do próprio profissional, desde que ele seja capaz de propor questões, de aprender a partir da experiência, de inovar, observar, ajustar progressivamente sua ação às reações previsíveis do outro. Para o autor, a formação dos professores por meio da pesquisa é, acima de tudo, um método ativo de formação teórica.

Refletindo sobre as grandes mudanças na própria cultura do trabalho de pesquisa, Ludke (1998) considera como lugar natural os programas de pós-graduação, onde mestrandos e doutorandos se defrontam com os desafios postos pelas ambiguidades próprias de seu objeto de estudo, pela ausência de um modelo único e seguro de investigação, assim como a necessidade de desenvolver habilidades para o trabalho em longos períodos dentro das escolas, em contato contínuo e intenso com os sujeitos, que são informantes, mas também são participantes da pesquisa.

Do ponto de vista de Zeichner (1998), é necessário que a universidade reconheça que dentro dos muros da academia, é fácil se entusiasmar e defender o objeto de suas preocupações acadêmicas. O autor salienta que a universidade precisa reconhecer que os professores, quando ingressam em grupos de pesquisa-ação, não estão buscando respostas fáceis ou receitas, mas estão desejando ser desafiados intelectualmente e reconhecidos pelo que sabem e pelo que podem fazer.

É preciso, no entanto, encarar o professor como construtor de sua prática, para isso, implica rever o papel da universidade que se coloca ao seu lado, ou seja: demanda uma superação do quadro atual que se apoia no modelo da racionalidade técnica (ROSA; SCHNETZLER, 2003).

Sobre o aspecto dos formadores de professores, Perrenoud (2002) afirma que estes construíram sua identidade, durante muito tempo, em torno de uma especialidade específica, adquirida em sua sala de aula e em formações universitárias complementares, ou seja, o objetivo dos formadores é de transmitir esses saberes - ou eventualmente sua experiência -, e não se interessam pelas práticas dos colegas. Desse modo o autor conclui que as pessoas tornam-se formadoras pela mesma razão pela qual se tornaram professoras: para falar, e não para ouvir.

Perrenoud (2002) destaca um empreendimento de alto risco na Formação Contínua é dar a palavra aos professores, segundo o autor eles podem apresentar dúvidas e sofrimentos com os quais o formador não sabe lidar, criticar o sistema, os programas, a hierarquia, suas condições de trabalho, o que força o formador a defender o sistema ou a se tornar cúmplice da crítica.

Perrenoud (2002) aponta dez desafios para os formadores contribuírem com a formação de professores reflexivos:

1. Trabalhar o sentido e as finalidades da escola sem transformar isso em missão;
2. Trabalhar a identidade sem personificar um modelo de excelência;
3. Trabalhar as dimensões não-reflexivas da ação e as rotinas sem desqualificá-las;
4. Trabalhar a pessoa do professor e sua relação com o outro sem pretender assumir o papel de terapeuta;
5. Trabalhar os não-ditos e as contradições da profissão e da escola sem decepcionar a todos;
6. Partir das práticas e da experiência sem se restringir a elas, a fim de comparar, explicar e teorizar;
7. Ajudar a construir competências e exercer a mobilização dos saberes;
8. Combater as resistências à mudança e à formação sem desprezá-las;
9. Trabalhar as dinâmicas coletivas e as instituições sem esquecer das pessoas;
10. Articular enfoques transversais e didáticos e manter um olhar sistêmico (PERRENOUD, 2002. p. 170 e 171).

Neste sentido, a educação científica é vista neste estudo, como o caminho percorrido pelos professores em suas formações continuadas, assim como, André (2001) vê a pesquisa como um elemento essencial na formação profissional do professor, existindo também a ideia defendida nos últimos anos, de que a pesquisa deve fazer parte do trabalho do professor, ou seja, ele deve estar envolvido em projetos de pesquisa-ação nas escolas ou salas de aula.

Considerando a educação científica como meio para a formação continuada, Santos et al. (2006) mencionam a relevância do papel do professor na pesquisa, situando-o como sujeito – real e concreto – de um fazer docente, no que este guarda de complexidade, importância social e especificidade, inclui dar-lhe a voz que precisa ter na produção de conhecimento sobre sua prática.

Lessard (2006) também relaciona o anseio de que os professores sejam “pesquisadores” (grifo do autor), que participem em pesquisas como parceiros, ou que abordem sua prática num espírito de pesquisa, ou ainda que façam prova de abertura

perante os resultados da pesquisa e suas implicações na prática, o autor considera importante ver a pesquisa como uma ferramenta útil para pensar a prática, tornando-a mais transparente para os colegas, e fazê-la evoluir.

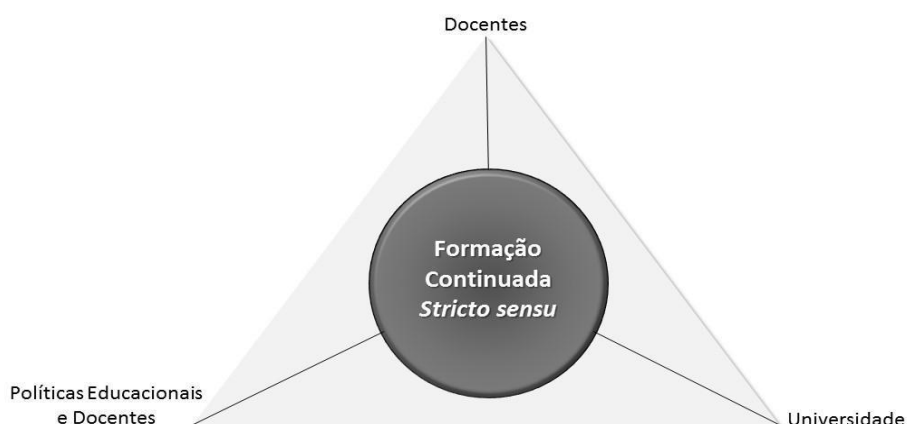
Nesse sentido, Lessard (2006) considera que os formadores de docentes têm um papel crucial a desempenhar na construção da relação dos jovens docentes com a ciência e a pesquisa; salientando que a universidade pode trazer contribuição significativa. Para o autor em teoria, ela é o lugar do pluralismo científico, da crítica e da prática da dúvida, julgando essas características tradicionais da universidade essenciais para se evitar uma visão redutora do ensino e a dominação incontestada de uma ortodoxia profissional.

Tendo em vista que a formação continuada é realizada com um grupo estabelecido, seja com os próprios pares nas suas escolas, seja com o grupo formado na universidade, pensa-se que estes integrantes interagem de forma colaborativa. Para tanto, toma-se como princípios e características de colaboração os relacionados por Meirinhos (2006), sendo a interdependência requerendo outro envolvimento relacional, necessitando um apoio mútuo e à criação de uma identidade comum, a existência de um quadro de interações do grupo, onde se partilham as descobertas e se negocia o sentido a dar ao trabalho, bem como a validar os novos saberes construídos.

#### 5.4. FORMAÇÃO CONTINUADA: FILOSOFIA CRÍTICA PARA A CONVERGÊNCIA DAS PERSPECTIVAS

Neste subcapítulo aprofundou-se a visão filosófica buscando compreender a complexidade entre as sobreposições, possíveis interferências e as perspectivas da tríade proposta nesta pesquisa, referenciando a filosofia crítica de Habermas para contrastar os cenários sociais. Como este estudo se propõe investigar “a possível convergência de três perspectivas”, é imprescindível levar em consideração as diferentes formas de representação entre elas. Cada perspectiva pertence a um grupo de sujeitos distintos, como a figura 5 abaixo ilustra:

**Figura 5.** Representação da convergência das três perspectivas envolvidas acerca da Formação Continuada em Serviço.



Fonte: Elaboração Própria

Segundo Oliveira (2011), a discussão acerca das políticas públicas em educação ou a ela dirigidas, ou ainda as políticas públicas que se relacionam com a educação, ultrapassam em muito o domínio da pedagogia, das teorias pedagógicas e exige a contribuição de outros campos do conhecimento para a sua análise.

Para a busca da convergência optou-se por analisar através da ótica sociológica, pois segundo Lessard (2011) a sociologia da ciência se desenvolveu muito no curso das últimas décadas, e certas características das Ciências Humanas e Sociais parecem determinantes na análise da interface entre pesquisa e ciências políticas educativas.

Considerando que todos os sujeitos estão imersos na sociedade, e como sujeitos atuantes nas suas profissões, especificamente na área ligada diretamente ao ensino (os professores), assim como, os que têm a missão de formar os profissionais da educação (a universidade) e os que determinam e definem as bases legais para as propostas educativas (políticas educacionais e docentes), são todos sujeitos sociais e históricos pertencentes ao seu contexto atual, que sempre reflete a historicidade da sociedade.

Corroborando esta concepção, Gatti (2011) afirma que, nas sociedades contemporâneas, o indivíduo é elemento considerado como essencial para a organização sociopolítica, e a realização dessa condição funda-se na ideia dos direitos humanos; dessa forma, a análise e o questionamento de políticas implementadas por diferentes níveis de governo, em um país de constituição federativa como é o Brasil, tendo diferentes grupos sociais com seus específicos interesses e necessidades traduzem nova perspectiva de vida e demandas sociais.

Debatendo sobre sociologia e história, Habermas (2011) indaga se o dualismo metodológico permite ou não uma retrospectiva histórica ou se somente atualiza uma problemática duradoura. Sobre esta questão, o posicionamento do autor é o seguinte:

Hoje é preponderante a concepção de que as ciências sociais romperam o âmbito de influência hermenêutico das ciências humanas e encontraram uma relação não problemática com a história: as teorias gerais do agir social encontram-se em uma relação de esquelha com o contexto histórico tradicional. A sociologia, que é que nos interessa aqui antes de tudo, relaciona-se de maneira indiferente com a história (HABERMAS, 2011, p. 31).

Este pressuposto embasa a análise histórica da evolução da legislação voltada para o incentivo e valorização da formação continuada docente, na qual pretende-se, a partir de uma visão da trajetória, compreender a situação atual e vislumbrar possibilidades futuras.

A visão contextualizada de Habermas (2011) para análise social baseia-se que:

Todas as teorias físicas são formuladas de tal modo que as suas expressões se ligam direta ou indiretamente a este jogo de linguagem. Para cada teste, as indicações de medições podem ser derivadas da teoria. Nas ciências sociais, esta continuidade não existe. Pois não há nenhuma proto-sociologia, que explicitasse uma pré-compreensão una e transcendental de seu campo de objetos do tipo daquela proto-física. A exigência abstrata de medir fatos sociais não corresponde nenhum jogo de linguagem faticamente exercido, ao qual pudessem se ligar as expressões da teoria. As técnicas de medição são construídas ulteriormente caso a caso. A operacionalização de expressões teóricas é extrínseca à própria teoria. Ela exige passos adicionais da interpretação. É somente sobre a via dessa interpretação que experiências comunicativas são transformadas em dados (HABERMAS, 2011, p. 153).

No pensamento de Lessard (2011) a guerra dos paradigmas nas Ciências Humanas e Sociais parece menos forte do que há algumas décadas, cada campo reconhecendo nos outros uma parte de verdade.

Na obra “O discurso filosófico da modernidade”, Habermas (1990) associa a visão de Marx à modernização da sociedade ao esgotamento cada vez mais intensivo

de uma rede global de circulação e de comunicações, relacionando esta libertação das forças produtivas ao princípio da modernidade, o qual tem a fundamentação mais na práxis do sujeito como produtor de bens do que na atividade de reflexão de um sujeito do conhecimento.

Pensando no sujeito como produtor de bens, questiona-se: que bens o professor produz? Como o professor produz os seus bens?

O professor é essencialmente um agente de circulação e comunicação, pois necessita traduzir o seu conhecimento para informações que sejam absorvíveis e ressignificadas por seus alunos, para novamente se transformar em um novo conhecimento em um novo sujeito. As indagações anteriores também servem para os outros dois sujeitos da pesquisa, a universidade e as políticas docentes e educacionais, também sujeitos/agentes atuantes no meio do ensino, porém cada um possui perspectivas diferentes.

Tanto os docentes, quanto a Universidade e as políticas educacionais e docentes são promotoras de mudanças, premissas de avanços para a sociedade. A partir desta afirmativa, no próximo tópico se procura a justaposição entre as políticas educacionais e os seus respectivos cenários sociais, buscando uma compreensão das influências sofridas e reflexos resultantes.

Conforme Lessard (2011), o mundo político e o mundo da ciência não são mundos totalmente estanques, o autor ressalta que ambos se interpenetram de múltiplas maneiras, citando: “os gabinetes políticos e as burocracias de estado recrutam seus quadros superiores entre os que têm diplomas universitários, isso permite aos dois mundos se falarem e se compreenderem.

Refletindo sobre as transformações da sociedade, Perrenoud (2002) associa às mudanças tecnológicas às mudanças no trabalho, na comunicação, na vida cotidiana e até mesmo no pensamento. Nesse ponto, o autor considera os professores, mesmo não sendo intelectuais em tempo integral, são mediadores e intérpretes “ativos” (grifo do autor) de culturas, valores, de conhecimentos prestes a se transformar.

A educação é um triplo processo de humanização (tornar-se um ser humano), de socialização (tornar-se membro de tal sociedade e de tal cultura) e de

singularização (tornar-se um sujeito original, que existe em um único exemplar - independente de sua consciência como tal) (CHARLOT, 2005, p. 78).

Ao considerar a atividade docente como expressão do saber pedagógico e este, ao mesmo tempo, fundamento e produto da atividade docente que acontece no contexto escolar, numa instituição social e historicamente construída, estamos dizendo que o trabalho docente é uma prática social (AZZI, 2002, p. 45).

Gatti (2011) sintetiza a convergência quando explica que as políticas de currículo estão diretamente relacionadas com a maneira como o sistema educacional concebe a função social da escola, sendo o(a) professor(a) a pessoa a quem é atribuída a autoridade institucional para dar cumprimento a ela.

Não só o que se entende como o que deve ser ensinado e aprendido na educação infantil e no ensino fundamental e médio confere, em princípio, feição própria aos cursos que habilitam os docentes ao exercício da profissão, como as políticas de formação continuada se ocupam basicamente da implementação do currículo nessas etapas da escolarização (GATTI, 2011, p. 35).

Para Oliveira (2011), “refletir o papel da pesquisa (ou o lugar do pesquisador) e o papel da política (ou o lugar do político) quando se trata de políticas públicas educacionais é essencial, pois se por um lado a educação é objeto de todas as áreas do conhecimento, uma vez que a reprodução do conhecimento em qualquer campo depende, por via de regra, da formação de novos pesquisadores, o que se dá por meio do processo educativo; por outro, a educação constitui-se em campo próprio que guarda suas especificidades”.

Barroso (2011) menciona que a partir do final do século XX, à referência sistemática, por governos e agências internacionais, à necessidade de praticar uma “política baseada no conhecimento” (*knowledge based policy*) como forma de garantir a racionalidade das políticas e a eficácia das decisões.

Segundo Oliveira (2011), a relação direta entre a pesquisa em políticas públicas dirigidas à produção de um conhecimento aplicado e as ações governamentais é bastante clara e está cada vez mais presente nas agendas de governos de diferentes orientações políticas.



Este sistema, segundo Barroso (2011) funciona da seguinte forma, a invocação do conhecimento como princípio da racionalidade traduz uma relação entre conhecimento e política de tipo determinista, em que os cientistas informam, o governo decide e a administração executa. O autor reforça a importância da ciência em produzir o conhecimento útil para os governos decidirem e que os cidadãos compreendam que o governo não decide o que quer, mas sim, o que tem de ser.

Esse é um fator de convergência entre as esferas políticas e educacionais, tanto no nível básico, quanto no superior que é corroborado pelo fortalecimento dos Sistemas de Avaliações externas.

## 6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados a serem analisados têm três origens diferentes, mas versam sobre as mesmas temáticas. Primeiramente foram analisados e discutidos de forma singular a perspectiva de cada grupo, seguindo a ordem:

1. Perspectiva das Políticas Educacionais e Docentes;
2. Perspectiva dos Docentes;
3. Perspectiva da Universidade.

### 6.1. PERSPECTIVAS POLÍTICAS

Nesta perspectiva parte-se da afirmativa de Hameline (1995), de que hoje em dia fala-se muito de “excelência” (grifo do autor) e o discurso empresarial e mercantil sobre a qualidade conquistou todas as esferas onde “o melhor” (grifo do autor) está na ordem do dia, o autor ressalta que a esfera da educação não escapou, encontrando-se em constante osmose com a esfera produtiva do mundo dos negócios.

Para tanto, inicia-se com as perspectivas das Políticas a partir de um estudo comparativo entre os contextos social, político e econômico do País desde a década de 60, amparando a análise nas premissas de algumas obras de Habermas.

#### **6.1.1. A trajetória histórica da formação continuada docente em paralelo com o contexto social, político e econômico do Brasil**

Silva (2001) destaca duas premissas metodológicas do início do percurso intelectual de Habermas, especificamente sobre a obra *A Mudança Estrutural na Esfera Pública* (1962) que são: a) a categoria de esfera pública ou de espaço público deve ser submetida a uma análise filosófica de forma a captar a sua evolução ao longo da história das ideias políticas; b) a necessidade de trabalhar ao mesmo tempo sociologicamente e historicamente.

O autor salienta que na visão de Habermas, a sociedade é construída por um alargado de subsistemas especializados de natureza diversa, mas linguisticamente unidos. Também define o sistema político proposto por Habermas, como um sistema aberto a influências de outros sistemas sociais:

Deste modo, o sistema político deve ser entendido como um subsistema especializado na tomada de decisões que a todos obrigam, enquanto a esfera pública constitui uma extensa rede de “sensores que reagem à pressão dos problemas sociais e que estimulam os líderes de opinião” (Habermas, 1992: 300), o que implica que a opinião pública, resultante das estruturas comunicativas desta última, detém (apenas) um poder de influência sobre a administração burocrática do estado (SILVA, 2001. p. 132).

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

Nesse sentido, estruturou-se uma linha de tempo através das leis educacionais brasileiras, para que através desta, se analise os respectivos aspectos sociais, políticos e econômicos e de que forma estes influenciaram nas diretrizes voltadas para o aperfeiçoamento e profissionalização docente no Brasil. Esta linha de tempo é apresentada pelo quadro abaixo (Quadro 1) com a relação evolutiva entre as Leis Educacionais e o respectivo contexto social e econômico Nacional da época:

**Quadro 1.** Relação evolutiva entre as Leis Educacionais e o respectivo contexto Social e Econômico Brasileiro nos Anos 60 e 70.

Lei Nº	Ano	Finalidade	Década	Contexto Social e Econômico
4.024	1961	Fixação, Diretrizes e Bases, Ensino.	60	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Eleição de Jânio Quadros;</li> <li>● Otimismo classes baixas;</li> <li>● Renúncia Jânio Quadro;</li> <li>● Grave crise econômica;</li> <li>● Golpe militar.</li> </ul>

5.692	1971	Fixa Diretrizes e Bases Para o Ensino de 1. E 2 Graus, e dá outras providências.	70	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Repressão política e censura;</li> <li>• Crise do petróleo (início da Globalização Econômica);</li> <li>• Crescimento Econômico Brasileiro sem Distribuição de Renda.</li> </ul>
-------	------	--	----	---

Fonte: Elaboração própria.

**Quadro 2.** Relação evolutiva entre as Leis Educacionais e o respectivo contexto Social e Econômico Brasileiro nos Anos 90.

Lei Nº	Ano	Finalidade	Contexto Social e Econômico
9.394	1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabilização da economia;</li> <li>• Privatizações de Serviços Públicos;</li> <li>• Abertura comercial e financeira da economia;</li> <li>• Plano Real;</li> <li>• Altas taxas de desemprego;</li> <li>• Descentralização das políticas sociais;</li> <li>• Mundo Globalizado;</li> <li>• Vigora Regime Neoliberal.</li> </ul>
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.	

Fonte: Elaboração própria.

**Quadro 3.** Relação evolutiva entre as Leis Educacionais e o respectivo contexto Social e Econômico Brasileiro nos Anos 2000.

Lei Nº	Ano	Finalidade	Contexto Social e Econômico
10.172	2001	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabilidade do Modelo Econômico Nacional;</li> <li>• Economia baseada na expansão do consumo;</li> <li>• Apagão Energético;</li> <li>• Novo Governo com características de Esquerda – Era Lula;</li> <li>• Unificação das políticas sociais em um programa amplo (bolsa família) de transferência de renda e combate à fome (fome zero);</li> <li>• Brasil passa de Devedor a Credor no FMI;</li> <li>• Cenário Econômico Mundial favorável ao Crescimento;</li> <li>• Melhores índices de Crescimento do Brasil;</li> <li>• Crise Econômica Mundial iniciada em 2008 com destaque para quebra de Países como Espanha, Portugal</li> </ul>
11.273	2006	Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica	
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.	e Grécia na Europa e a Bolha Imobiliária que levam EUA à recessão;
11.502	2007	Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.	• Valorização Brasileira é reconhecida com Edição de Copa do Mundo de Futebol e Olimpíadas.
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.	
12.056	2009	Acrescentam parágrafos ao art. 62 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	
12.102	2009	Institui o Dia do Plano Nacional de Educação, acrescentando artigo à Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001	

Fonte: Elaboração própria.

**Quadro 4.** Relação evolutiva entre as Leis Educacionais e o respectivo contexto Social e Econômico Brasileiro nos Anos 2010.

Lei Nº	Ano	Finalidade	Contexto Social e Econômico
12.796	2013	Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação	• Economia Mundial em Lenta recuperação da Crise de 2008;

		<p>nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Consolidação do Modelo Econômico Iniciado na Era Lula;</li> <li>● Brasil reduz política de juros dos bancos oficiais para estimular o consumo;</li> <li>● Melhora lenta dos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) e Educacionais (PISA) no Brasil;</li> <li>● Manifestações iniciadas com o aumento das passagens do Transporte Público pararam o País e culminaram com ataque ao financiamento dos estádios para a Copa – “O Gigante Acordou”;</li> <li>● Consumo acelerado traz o retorno da Inflação e juros sobem para contê-la;</li> <li>● Radicais participam das manifestações atacando símbolos Capitalistas e do Governo;</li> <li>● Crise de Segurança Pública.</li> </ul>
--	--	--	---

Fonte: Elaboração própria.

Os quadros acima (Quadros 1 - 4) trazem o panorama de seis décadas na evolução das propostas de Políticas Educacionais e Docentes no Brasil, relacionando os contextos sociais e políticos respectivos a cada período. Foram elencadas 12e Leis Nacionais diretamente relacionadas às propostas de Educação e à regulamentação da Profissão Docente.

A partir da análise do Quadro 2 pode-se constatar o crescimento no número de Políticas Educacionais e Docentes no Brasil a partir da década de 90, revelando a necessidade das demandas desse setor.

A primeira Lei analisada foi a Nº 4.024 de 1961 (BRASIL, 1961), em seu Capítulo IV trata da formação do magistério para o Ensino Básico, no qual somente o Artigo 55 trata da especialização de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de Grau Colegial. Este artigo foi revogado pela Lei nº 5.692, de 1971. No Título IX, da Educação do Grau Superior, Capítulo I do Ensino Superior, Artigo 66, define que esta modalidade tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário, este artigo foi revogado pelo Decreto-Lei nº 464, de 1969. Não havendo nenhuma menção à formação continuada dos professores.

Relacionado à época na qual esta Lei entrou em vigor, Bresser-Pereira (1973) afirma que a economia brasileira sofreu profundas modificações entre as décadas de 30 e 60.

Desde a Constituição de 1934, foram elaborados apenas dois Planos Nacionais de Educação: o de 1962, como decorrência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61), e o que resultou, tardiamente, da Constituição de 1988 – o Plano Nacional de Educação – PNE 2001-2010 (EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, 2010).

Sobre o início do século XX, quanto ao contexto mundial, Morin (2011) relaciona o surto econômico, o desenvolvimento das comunicações, a inclusão dos continentes subjugados no mercado mundial determinando formidáveis movimentos populares, o crescimento demográfico e os fluxos migratórios dos povos, ao fato da economia tornar-se mundial. O autor relaciona ainda a mundialidade do mercado como uma mundialidade de concorrências e de conflitos.

O que coincide com a industrialização do País (Brasil), com a construção do parque industrial na região de São Paulo. Os interesses estavam principalmente voltados para este processo de industrialização. Segundo Fusari (1988), a industrialização e a ênfase no desenvolvimento econômico incrementaram a pedagogia tecnicista desta época, cujo elemento principal passou a ser a organização racional dos meios.

Fonseca (2009), considera que a década de 60 foi um marco importante na Educação Brasileira, mas ressalta que é preciso levar em conta que a ideia de planejar a educação já vinha amadurecendo, desde o início da década de 30, pela atuação dos educadores conhecidos como pioneiros ou renovadores.

Na década de 70 uma única Lei foi elencada. Período no qual o País vivenciou a repressão política e a censura nos meios de comunicação, enquanto que o setor econômico crescia com o investimento estrangeiro e a criação de postos de trabalho.

A segunda Lei analisada foi a Nº 5.692 de 1971 (BRASIL, 1971), que trata do Capítulo V, dos Professores Especialistas, destacam-se dois Artigos:

Art. 36. Em cada sistema de ensino, haverá um estatuto que estructure a carreira de magistério de 1º e 2º graus, com acessos graduais e sucessivos, regulamentando as disposições específicas da presente Lei e complementando-as no quadro da organização própria do sistema. [...]

Art. 38. Os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação (BRASIL, 1971).

Embora os contextos sociais e políticos fossem distintos, pode-se pontuar nos dois Artigos destacados, a criação dos planos de carreira para o magistério (Artigo 36) e o estímulo ao aperfeiçoamento e atualização dos professores especialistas (Artigo 38), dois marcos significativos para a profissionalização docente no País.

Segundo Fonseca (2009), o período caracterizou-se pela reestruturação do sistema econômico mundial e pelas demandas da chamada revolução tecnológica ou revolução informacional.

A terceira Lei analisada é da década de 90, a respeito desse período, Frigoto e Ciavatta (2003) destacam as noções de globalização, Estado mínimo, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial, cuja função, na visão do autor, é a de justificar a necessidade de reformas profundas no aparelho do Estado e nas relações capital/trabalho.

A Lei Nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996) entrou em vigor vinte e cinco anos passados da última lei Educacional. Após duas décadas, a comunidade escolar necessitava de revisões, atualizações e ampliações. Destaca-se nesta análise, o Título VI dos Profissionais da Educação:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

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

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

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013). (BRASIL, 1996).

A Lei Nº 9.394/96 conta também com Título IX, das Transposições Transitórias, no qual o Artigo 87 institui a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

Os anos de 1990 registram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes



eventos, assessorias técnicas e farta produção documental (FRIGOTO; CIAVATTA, 2003. p. 97).

Cabe também destacar que foi na década de 90 a realização no mês de março (1990), em Jomtien na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que conforme Frigoto e Ciavatta (2003) foi financiada pelas agências UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial.

Para Freitas (1999), foi a partir de 1995, quando houve o desenvolvimento e implementação de políticas educacionais neoliberais que a qualidade da educação foi assumida como bandeira pelos diferentes setores governamentais e empresariais, adquirindo importância estratégica, como condição para o aprimoramento do processo de acumulação de riquezas e aprofundamento do capitalismo.

No final do século XX, o fenômeno da *globalização* deu novo impulso à ideia de uma educação igual para todos, agora não como princípio de justiça social, mas apenas como parâmetro curricular comum (GADOTTI, 2000).

Dellors (2010) salienta que no final de um século marcado pelo tumulto e pela violência, assim como pelo progresso econômico e científico – aliás, desigualmente distribuído – a perspectiva alimentada possui um misto de angústia e de esperança, é importante que todos aqueles que estejam investidos de responsabilidade prestem atenção aos fins e aos meios da educação.

Sobre a transição da década de 90 para 2001, Dias e Lopes (2003) afirmam que uma série de regulamentações no âmbito do legislativo foram intensificadas neste período, vinculando toda e qualquer mudança na qualidade da educação a uma mudança na formação de professores e, por intermédio do conceito de competências, é organizado o discurso que objetiva construir a qualidade da formação docente.

Já na década de 2000, a primeira Lei analisada é a Nº 10.172, na qual se consegue estabelecer uma relação direta entre a busca pela melhoria da Educação no País com as reformulações na gestão educacional, assim como as demandas para a formação docente. Neste documento (PNE - 2001 - 2008 Volume 3. p.658), no qual consta a listagem completa de metas estabelecidas, é apresentado o compromisso

em promover, em ação conjunta da União, dos Estados e dos Municípios, a avaliação periódica da qualidade de atuação dos professores.

Em seu estudo do PNE, Clímaco (2012) destaca o inciso 10, que é destinado à formação dos professores e valorização do magistério, em cujo diagnóstico aponta simultaneamente para três frentes de políticas docentes: a) a formação profissional inicial; b) as condições de trabalho e carreira e; c) a formação continuada. O último item citado assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna, portanto, o PNE, dedica especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação.

Foram elencadas sete Leis na década de 2000, dentre elas se destacam as Leis Nº 10.172, e 11.738 por significarem marcos para as transformações na Educação Brasileira assim como os seus impactos na formação e profissão docente. Esta foi designada como a década da Educação.

O Plano Nacional de Educação (PNE – Lei Nº 10.172) traz em seu terceiro artigo a estruturação do sistema nacional de avaliação externa, afirmando que a União, em articulação com os Estados, o Distrito Federal, os municípios e a sociedade civil, procederá a avaliações periódicas da implementação do mesmo. Em síntese, seus objetivos e finalidades são:

1. a elevação global do nível de escolaridade da população;
2. a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
3. a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e;
4. democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2001).

O PNE também aborda a valorização dos profissionais de educação, prevendo particular atenção à formação inicial e continuada, em especial dos professores, incluindo a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério. Especificamente no inciso 10, que trata da Formação dos professores e Valorização do magistério, alínea 10.2, nas Diretrizes são apontados cinco requisitos para a valorização:

1. uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem;
2. um sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo;
3. jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada dos alunos, concentrada num único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula;
4. salário condigno, competitivo, no mercado de trabalho, com outras ocupações que requerem nível equivalente de formação;
5. compromisso social e político do magistério (BRASIL, 2001).

O PNE ressalta ainda em relação à formação continuada, que esta assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna, portanto, destina atenção especial à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação.

Pode-se destacar dois pontos relevantes na análise do PNE, o primeiro é a importância da qualidade de ensino, sendo criado (aprimorado) o sistema Nacional de Avaliação da Educação Brasileira; e o segundo é a proposta de criação de um sistema de educação continuada para o professor.

A Lei Nº 11.494, que instituiu o FUNDEF, segundo Gatti (2008) conferiu pela primeira vez na história educacional do país, respaldo legal para o financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço, prevendo recursos financeiros para a habilitação de professores não titulados que exerçam funções nas redes públicas.

Fonseca (2009) destaca a ação de passar a atribuir à CAPES a tarefa de formação de professores para o ensino básico, antes responsável apenas pela formação de professores de nível superior. Para Santana e Martins (2012), foi devido à eficiência e competência na formação dos quadros docentes para o ensino superior que se deu essa incorporação da CAPES também na formação inicial e continuada dos professores da educação básica. Os autores consideraram que essa inserção da CAPES também na formação dos professores da educação básica como um dos pilares para melhoria desse nível educacional.

A esse respeito, Gatti (2008) afirma que na última década, a preocupação com a formação de professores entrou na pauta mundial pela conjunção de dois movimentos: de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que se vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento, de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população.

A lei nº 11.738/08, de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008), em seu Art. 2º, fixa o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica em R\$ 950,00 mensais para a formação em nível médio, na modalidade Normal. Esta lei estabelece também, em seu primeiro parágrafo, que o piso salarial 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 horas semanais. O valor do piso salarial teve um aumento de 13,01% no mês de janeiro do ano de 2015, dessa forma, o salário inicial passou atualmente para R\$ 1.917,78.

A década de 2010, na qual não se chegou ainda na metade, certamente está sendo uma época de reivindicações de mudanças sociais manifestadas através de protestos populares. Nesse período foi elencada Lei 12.796 (BRASIL, 2013), que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

Especificamente a respeito da formação continuada o Artigo 62-A, em parágrafo único afirma que será garantida formação continuada para os profissionais, 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.

Nota-se que não fica especificado o período ou o tempo destinado para o professor frequentar a “garantida formação continuada”, também não há orientação sobre a forma que essa atualização, ou aperfeiçoamento e qualificação profissional irão influenciar positivamente nos planos de carreira, sejam eles na esfera federal, estadual ou municipal.

Com esta lei, encerra-se a análise das doze leis elencadas ao longo das últimas seis décadas. Remetendo há uma reflexão sobre a justaposição proposta: a influência do contexto social e econômico sobre a elaboração das políticas educacionais e docentes. Para isto, retoma-se as ideias de Habermas:

O fato de a ciência e a tecnologia hoje assumirem o papel de verdadeiras forças produtivas, sem as quais o crescimento econômico dentro do quadro de referência do capitalismo não poderia ser mantido, significa que o Estado que as controla, manipula e promove, transforma-se, ele mesmo, no “promotor” do progresso e do bem-estar coletivo (HABERMAS, 1980. p. 15).

Complementando e entendimento da perspectiva político-cultural, Habermas (1980) salienta que a sobrevivência das sociedades do capitalismo tardio depende da crescente intervenção do Estado na estrutura econômica, sendo operacionalizada através da manutenção e da ampliação da infraestrutura material e social, como os setores citados pelo autor, setor de transportes, comunicações, sistema de saúde, educacional, entre outros.

Pode-se depreender por esta análise que a perspectiva das políticas educacionais e docentes reflete as demandas sociais e econômicas, sejam elas como o anseio de suprir defasagens ou estimular melhorias para a sociedade.

#### **6.1.2. Reflexões acerca do aprimoramento das prescrições normativas de incentivo e valorização da Formação Continuada docente através das cinco décadas**

Durante o texto, buscou-se a superação dos três déficits apontados por Mainardes (2009):

- a) apontamento dos pressupostos teóricos;
- b) articulação das políticas educacionais e docentes aos contextos sociais e econômicos e;
- c) relação entre as políticas educacionais e docentes ao contexto histórico.

A luz destas análises questiona-se: de que modo esta sobreposição de perspectivas e contextos contribuiu para a compreensão do cenário atual das políticas educacionais e docentes?

Conforme Gatti (2012), compreender as políticas governamentais em relação aos docentes pode iluminar aspectos da relação opaca entre legisladores e gestores dessas políticas e as novas postulações de grupos sociais que reivindicam para si, de diferentes formas, equidade, reconhecimento social e dignidade humana.

Neste estudo, foram analisados, através de uma linha temporal e comparativa, os reflexos dos contextos sociais e econômicos nas perspectivas das proposições das políticas educacionais e docentes, indicando que a evolução entre ambas está entrelaçada. As demandas econômicas e sociais estão influenciando no aprimoramento das leis educacionais e docentes, e a engrenagem atual, regida por índices, sejam eles de origem social, econômica ou educativa, exige resultados da comunidade escolar (gestores, professores e alunos). Nesse sentido, o estudo histórico auxilia na compreensão da atualidade e indica para a objetividade das perspectivas futuras.

Ainda sobre esta temática, Godinho e Farias (2013) analisaram aspectos (através de dez indicadores) de incentivo e valorização da formação continuada no plano de carreira do Município de Canoas/RS, ressaltando a relevância de se conhecer também as perspectivas dos professores acerca da formação continuada, para posteriormente se buscar na convergência entre os ideais de gestores e docentes para a revitalização da qualidade no ensino público.

A busca pela convergência das perspectivas não será uma tarefa fácil, principalmente no que tange a sua aplicação prática. Como bem ressalta Dellors (2010), a tensão entre o longo prazo e o curto prazo, especificando as diferentes propostas que procuram respostas e soluções rápidas quando, um grande número de problemas exige uma estratégia respaldada na paciência, consenso e negociação relativamente às reformas a empreender; o autor conclui que esse é o caso no que se refere às políticas na área da educação.

Mesmo reconhecendo a dificuldade da tarefa de conciliar estas tensões, Dellors (2010) destaca a importância, considerada pelo autor indispensável, em renovar o

diálogo entre os professores (através de suas organizações sindicais) com o poder público, para que dessa forma possa ser rompido o sentimento de isolamento e frustração da classe, e seus questionamentos sejam aceitos e todos contribuam para o sucesso das reformas.

### **6.1.3. O Estudo de dez indicadores de incentivo e valorização da Formação Continuada nos Planos de Carreira dos três municípios envolvidos (Canoas, Sapucaia do Sul e São Leopoldo)**

O estudo da perspectiva das políticas públicas voltadas à formação continuada docente se dá por meio da análise de indicadores dos planos de carreira dos municípios vinculados ao projeto do Observatório da Educação (Edital 2010) desenvolvido por esta Universidade<sup>5</sup>. Uma vez que, a pesquisa realizada se dá a partir de um grupo de professores municipais que estão inseridos no projeto através de um programa voltado para a Formação Continuada, considerou-se relevante a análise de indicadores das políticas públicas (nas esferas federais e municipais por estarem diretamente envolvidas) que incentivem e valorizem o aprimoramento e a profissionalização docente.

A partir do artigo publicado “Análise de Indicadores de Incentivo e Valorização da Formação Continuada no Plano de Carreira do Magistério Municipal de Canoas/RS”, elaborado por Godinho e Farias (2013), foram elencados dez indicadores, sendo cinco de incentivo e cinco de valorização da Formação Continuada para a análise dos Planos de Carreira dos municípios de Sapucaia do Sul e São Leopoldo.

Embora a legislação nacional (Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996) aponte para a necessidade de garantir planos de carreira, piso salarial nacional para os profissionais da educação, estabelecimento de estatutos e planos de carreira do magistério público e obrigatoriedade de formação superior para todos os docentes, a Constituição

---

<sup>5</sup> Universidade Luterana do Brasil.

reafirmou, paralelamente, a condição do país como uma República Federativa e o reconhecimento dos municípios, inclusive, como entes federativos (SCHEIBE, 2010).

O fato da Constituição reconhecer a condição de entes federativos, confere a cada Estado e cada município o direito e o dever da elaboração dos planos das carreiras dos seus servidores, adequando-os à sua realidade. Dessa forma, cada Estado e cada município podem determinar as suas prioridades e delinear estratégias para a superação de deficiências, assim como, o crescimento e o progresso de sua região.

O estudo das leis, decretos e estatutos municipais podem indicar as orientações sociopolíticas de seus governantes, de que forma priorizam suas demandas e setores. No campo da educação existem vários índices avaliativos, porém, não se encontrou na literatura, indicadores que balizem como os servidores desse setor são incentivados a se manterem em constante atualização e aperfeiçoamento.

Para contextualização da análise se faz necessário um breve relato caracterizando os três municípios integrantes deste estudo.

O município de Canoas/RS, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com base no cálculo de julho de 2012 possui 326.505 habitantes, e em 2010 seu PIB foi de R\$ 16.547.965. Segundo o informativo municipal nº5 (elaborado a partir dos dados relativos ao PIB, divulgados por IBGE e a Fundação de Economia e Estatística – FEE/RS), ocupa a 31ª posição em relação aos demais municípios do Brasil e em relação ao Rio Grande do Sul apresenta o 2º maior PIB, atrás apenas da capital, Porto Alegre. O município anuncia a educação como um novo setor que desponta, afirmando possuir em sua rede escolar municipal 32.068 alunos e aproximadamente 2062 professores, sendo a segunda maior rede escolar do Estado dentre escolas públicas, particulares, três universidades e um Campus do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.

A cidade de Sapucaia do Sul/RS inicialmente foi distrito do município de São Leopoldo, há 53 anos foi emancipada (em 20 de agosto de 1961). Atualmente, Sapucaia do Sul tem como forte as atividades de siderurgia, metalurgia, bebidas, fios têxteis, refrigeração, construção civil e a confecção de artefatos em couro. Segundo o



censo de 2010 do IBGE possui 130.957 habitantes, o Instituto projeta o crescimento de 6.793 habitantes para o ano de 2014. Conforme os dados do IBGE, no ano de 2012 o município contava com 590 docentes na rede municipal. O município também possui um Instituto Federal de Educação e duas faculdades particulares.

O município de São Leopoldo/RS tem aproximadamente 190 anos desde seu início com a chegada dos primeiros imigrantes alemães. Conforme dados do IBGE, tinha em 2010 uma população de 214.087 habitantes, para o ano de 2014 o instituto estimou um crescimento de 12.901 habitantes. A rede municipal contava no ano de 2012 com 1020 professores para o Ensino Fundamental para atender à 19.783 matrículas (dados do IBGE). O município possui 3 faculdades e uma universidade, sendo todas particulares. Em termos educacionais, se destaca pelos seus projetos na área ambiental.

#### **6.1.4. A seleção dos Indicadores a serem analisados**

Os indicadores foram escolhidos visando padronizar critérios para a análise dos aspectos sociais e políticos que influenciam na progressão da carreira do magistério municipal, no que tange ao incentivo e valorização da formação continuada. Desta forma, avaliar e medir as determinações (previstas em leis e decretos) que incentivam e valorizam a atualização, o aperfeiçoamento e a qualificação profissional do quadro docente municipal.

Para tanto, são necessárias algumas reflexões sobre: o que é uma carreira? O que é um plano de carreira? Para Gatti (2012), a maioria dos planos de carreira se mostra como instrumento de natureza mais burocrática e não se fundamenta em perspectivas educacionais, como, por exemplo, a vinculação da carreira docente à qualidade educacional pretendida ou a valorização do professor visando a essa qualidade.

Carreira, para Dutra Junior (2000), se constrói ao longo da trajetória profissional, a partir das experiências, vivências, tem fases distintas, nas quais o trabalhador tem perspectivas diferentes. Para os autores, o plano de carreira pode exercer influência direta nas perspectivas profissionais, uma vez que, é o conjunto de

normas que definem e regulamentam as condições e o processo de movimentação dos integrantes em uma determinada carreira, e estabelece a progressão funcional e a correspondente evolução da remuneração; ressaltam ainda, a necessária articulação entre profissionalização e progressão como diferencial de um plano de carreira de um simples plano de cargos e salários que não contempla melhoria na remuneração em decorrência de melhor desempenho.

Partindo desta concepção, pensa-se a carreira em uma escala ascendente, que acompanha a evolução profissional e pessoal do professor, na qual a produtividade e o aperfeiçoamento devem ser estimulados e recompensados.

Neste estudo, não se questiona nem a intencionalidade, nem o tipo de formação que deve ser oferecida e ou estimulada à classe docente, apenas se busca compreender de que forma se dá o incentivo e a valorização do aperfeiçoamento profissional dos professores municipais no decorrer de sua carreira.

A discussão sobre a formação e profissionalização passa, portanto, pelo resgate das políticas concretas que incluam o questionamento e novos formatos aos atuais marcos de formação incorporando: 1) na formação inicial a superação da dicotomia entre a teoria e a prática e entre a formação pedagógica e a formação no campo de conhecimentos específicos; 2) na formação contínua e permanente a atividade docente como foco formativo (BRASIL, 2005, p. 33).

A Formação Continuada demanda investimento, seja ele por parte institucional, seja por parte do próprio profissional; um investimento financeiro e temporal. Deve ter um ou mais objetivos e atender a demandas específicas (sejam elas institucionais e ou pessoais e profissionais do próprio trabalhador), que conforme a demanda, pode assumir formatos diferentes.

Somente se considera indispensável que haja o incentivo à formação continuada, e que esta seja valorizada em seu plano de carreira. Como afirma Gonçalves (2009), é inquestionável que a formação ao longo da vida é uma resposta necessária aos permanentes desafios da inovação e da mudança e, simultaneamente, condição de promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Nesse sentido, foi possível avaliar se as reformulações atenderam às orientações do Plano Nacional da Educação (PNE), do Plano do Desenvolvimento da

Educação (PDE), do artigo 4º da resolução do Conselho Nacional de Educação e Câmara da Educação Básica - CNE/CEB n. 2/2009, da lei n. 11.738/08, dos decretos nº 6.094 e n. 6755/09, nos quais os planos de carreira devem seguir as orientações e que serviram de base para a elaboração dos dez indicadores analisados no presente estudo.

Primeiramente opta-se em apresentá-los de forma resumida, enumerando-os, para posterior análise e discussão detalhada dos objetivos específicos de cada indicador:

1. Ano de implementação do plano de carreira docente;
2. Nível básico para ingresso como professor de área (profissional com nível superior – curso de graduação em área de conhecimento específico com licenciatura – atua a partir do 6º ano em disciplina específica);
3. Salário base da categoria inicial (professor especialista);
4. Aperfeiçoamento, atualização e qualificação profissional oferecidos pelo próprio município;
5. Subsídio financeiro por parte do município para o aperfeiçoamento, atualização e qualificação profissional;
6. Possibilidade de adequação na carga horária de trabalho para a realização da formação continuada;
7. De que forma a Formação Continuada é valorizada para a elevação de nível/classe;
8. Possibilidade de licença remunerada para o aperfeiçoamento profissional;
9. Objetividade na enunciação dos fatores qualitativos e quantitativos referentes à avaliação profissional docente;
10. Limite de ascendência de níveis e/ou classe através da formação continuada.

Para análise geral, os indicadores foram organizados em três grupos: a) o grupo que visa conhecer os marcos iniciais da carreira do magistério municipal, indicadores 1, 2 e 3; b) o grupo que visa conhecer especificamente os incentivos presentes no plano para a atualização, qualificação e aperfeiçoamento profissional, indicadores 4, 5, 6 e 8 e; c) o grupo que visa a análise da valorização da formação continuada no decorrer da carreira do magistério, indicadores 7, 9 e 10. Dessa forma, os indicadores proporcionam uma compreensão complementar das perspectivas de incentivo e valorização presentes no plano de carreira do município estudado.

A relação das Leis municipais específicas para cada indicador está organizada no quadro abaixo (Quadro 5).

**Quadro 5.** Relação dos indicadores com as Leis municipais.

<b>Indicadores</b>	<b>Leis Previstas no Plano de Carreira Municipal Canoas</b>	<b>Leis Previstas no Plano de Carreira Municipal Sapucaia do Sul</b>	<b>Leis Previstas no Plano de Carreira Municipal São Leopoldo</b>
<b>Ano de implementação do plano de carreira docente</b>	Lei 5580, de 11 de fevereiro de 2011	Lei nº 2099 de 06 de julho de 1998	Lei nº 6573, de 24 de março de 2008 Decreto nº 7.208, de 24 de setembro de 2012
<b>Nível básico para ingresso como professor especialista</b>	Lei 5580/11 Art. 21	Lei nº 2099/98 Artigos 20 a 22	Lei nº 6573/08 Art. 32 A
<b>Salário base da categoria inicial (professor especialista)</b>	Lei 5580/11 Art. 30	Lei nº 2099/98 Art. 03 Art. 29 Art. 47. Lei nº 2869/06) Art. 2	Lei nº 6573/08 Artigos 59 a 66
<b>Aperfeiçoamento, atualização e qualificação profissional oferecidos pelo próprio município</b>	Lei 5580/11 Art. 25	Lei nº 2099/98 Art. 19	Lei 6573/08 Artigos 97 e 98
<b>Subsídio financeiro por parte do município para o aperfeiçoamento, atualização e qualificação profissional</b>	Lei 5580/11 Art. 26	-	Lei 6573/08 Artigos 99 e 100
<b>Possibilidade de adequação na carga horária de trabalho para a realização da formação continuada</b>	-	Lei nº 2099/98 Art. 19	Lei 6573/08 Art. 58

<b>De que forma a Formação Continuada é valorizada para a elevação de nível/classe</b>	Lei 5580/11 Art. 15 e 53	Lei nº 2099/98 Art. 8 Art. 10 Art. 12 Art. 13	Lei 6573/08 Art. 12 Art. 23 Decreto 5868/2008 Art. 7 ao 9 Art. 11
<b>Possibilidade de licença remunerada para o aperfeiçoamento profissional</b>	-	Sem especificação	Lei 6573/08 Art. 86 Art. 87
<b>Objetividade na enunciação dos fatores qualitativos e quantitativos referentes à avaliação profissional docente</b>	-	-	-
<b>Limite de ascendência de níveis e/ou classe através da formação continuada</b>	Lei 5580/11 Art. 31	Lei nº 2099/98 Art. 17	Lei 6573/08 Artigos 11, 12, 13, 14

Fonte: Elaboração Própria

### **6.1.5. Indicador 1 - Ano de Implementação do Plano de Carreira**

A análise do ano de implementação do plano de carreira está embasada na orientação da resolução CNE/CEB n. 2/2009, na qual determinava como prazo para a atualização dos planos de carreira dos municípios em 31 de dezembro de 2009.

Lembrando que Resolução do CNE/CEB nº02/2009 não tem o caráter de lei, mas expressa uma perspectiva norteadora, cobrindo aspectos importantes para a constituição dos processos educacionais escolares, dos quais os profissionais do magistério são peças-chave (GATTI, 2011. p. 150).

A Lei 11.494 (BRASIL, 2007), no oitavo artigo, determinava que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deveriam elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em Lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no PNE - 2011/2020, no prazo de um ano contado da publicação desta Lei.

Os Planos de Carreira do Magistério dos três municípios estudados são posteriores às datas da resolução do CNE/CEB n. 2/2009 e das metas estabelecidas

no PNE - 2011/2020. O Plano de Carreira do município de Canoas/RS<sup>6</sup> é o mais recente, do ano de 2011 (Lei 5580, de 11 de fevereiro de 2011), o de São Leopoldo/RS é do ano de 2008 (Lei 6573, de 24 de março de 2008), e o do município de Sapucaia do Sul/RS é o mais antigo, do ano de 1998 (Lei 2099 de 06 de julho de 1998).

O Plano de Carreira do município de São Leopoldo teve o acréscimo de um Decreto (Decreto nº 7.208, de 24 de setembro de 2012) que regulamenta a progressão horizontal na carreira dos trabalhadores em educação - docentes, a que referem os artigos 15 a 29, da Lei municipal nº 6.573, de 24 de março de 2008, instituindo à finalidade o boletim de avaliação quanto ao merecimento, procedimentos, e outras providências.

No ano de 2014, através da Lei 13.005, foi aprovado o novo Plano Nacional de Educação, atualizando as demandas para os próximos dez anos (2014 -2024), traçando um plano de vinte metas a serem alcançadas nesse período. A meta 18 trata do Plano de Carreira:

Além de assegurar a existência de planos de carreira em todos os sistemas públicos de ensino, é imprescindível que os planos sejam atraentes e deem 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 (BRASIL, 2014).

Para atingir esta meta, o PNE (2014 -2024) prevê oito estratégias:

18.1 - Não docentes: Estruturar as redes públicas de Educação Básica de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PNE, 90% (noventa por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e 50% (cinquenta por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais da Educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados;

18.2 - Estágio Probatório: Implantar, nas redes públicas de Educação Básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante este período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do professor, com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina;

18.3 - Concurso: Realizar, por iniciativa do Ministério da Educação, a cada dois anos a partir do segundo ano de vigência deste PNE, prova nacional para subsidiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante

---

<sup>6</sup> No ano de 2014 o município de Canoas/RS aprovou a Lei 5878 de 31 de outubro de 2014 que dispõe sobre o Plano de Carreira do Profissional da Educação Básica da Administração Pública de Canoas/RS. Este novo Plano de Carreira não foi analisado neste Estudo.

adesão, na realização de concursos públicos de admissão de profissionais do magistério da Educação Básica pública;

18.4 - Qualificação Profissional: Prever, nos planos de Carreira dos profissionais da educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação stricto sensu

18.5 - Censo: Realizar anualmente, a partir do segundo ano de vigência deste PNE, por iniciativa do Ministério da Educação, em regime de colaboração, o censo dos(as) profissionais da educação básica de outros segmentos que não os do magistério;

18.6 - Especificidades Socioculturais: Considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas;

18.7 - Prioridade de Repasses: Priorizar o repasse de transferências federais voluntárias, na área de educação, para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios que tenham aprovado lei específica estabelecendo planos de Carreira para os(as) profissionais da educação;

18.8 - Comissões Permanentes: Estimular a existência de comissões permanentes de profissionais da educação de todos os sistemas de ensino, em todas as instâncias da Federação, para subsidiar os órgãos competentes na elaboração, reestruturação e implementação dos planos de Carreira (BRASIL, 2014).

Na análise dos planos de carreira realizada neste estudo, destaca-se entre as oito estratégias previstas na Meta 18 do PNE (2014 - 2024), a estratégia de qualificação profissional, como um importante incentivo para a Formação Continuada docente.

Considera-se relevante enfatizar a urgência da atualização dos planos de carreira, tanto dos docentes municipais quanto estaduais, como requisito básico para o resgate da valorização profissional, uma vez que as demandas atuais já preveem a necessidade de atualização, qualificação e aperfeiçoamento dos professores.

Como salienta Gatti (2011), a importância inerente ao trabalho educativo das novas gerações e as características requeridas aos profissionais do ensino – seu conhecimento das áreas de conteúdo escolar, aliado aos de pedagogia e aos de didática, do desenvolvimento sociocognitivo de crianças e jovens, da formação de valores, entre outras –, é que se vem colocando, com veemência, a necessidade de que a esse(a) profissional seja atribuído um valor diferenciado.

#### **6.1.6. Indicador 2 - Nível Básico para Ingresso**

A análise do nível básico para ingresso e o salário base da categoria tem como principal objetivo verificar se o plano de carreira está em acordo com a legislação do

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb – e na lei n. 11.738/08 que fixou o piso salarial nacional para os professores da educação básica.

Para o ingresso na carreira do magistério no município de Canoas/RS está previsto na Seção 2, Artigo 6º - Concurso Público considerando as seguintes habilitações:

I - Educação Infantil: exigência mínima de habilitação em curso superior de licenciatura plena, com habilitação em educação infantil;  
II - Ensino Fundamental do 1º (primeiro) ao 5º (quinto) ano: exigência mínima de habilitação em curso superior de licenciatura plena em pedagogia, com habilitação em séries iniciais;  
III - Ensino Fundamental do 6º (sexto) ao 9º (nono) ano: exigência mínima de habilitação em curso superior de licenciatura plena, com habilitação específica para a área de atuação (CANOAS/RS, 2011).

Na análise do nível básico exigido para o ingresso na carreira do magistério, o plano do Município de Sapucaia do Sul consta no Capítulo V - Recrutamento e Seleção: “o recrutamento para os cargos de professor, que atuarão no ensino fundamental, na educação infantil, na educação especial, no ensino médio e de especialista em educação far-se-á para a Classe inicial, mediante concurso público de provas e títulos, de acordo com as respectivas habilitações e observadas as normas gerais constantes do Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos do Município” (SAPUCAIA DO SUL/RS, 1998).

Sendo previstas as seguintes áreas de habilitações:

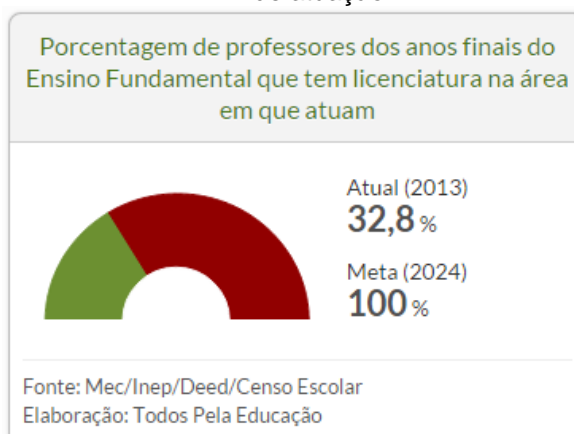
I - Área I - Educação Infantil, Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries - Habilitação média modalidade normal ou licenciatura específica;  
II - Área II - Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries e ensino médio - Habilitação específica de grau superior (SAPUCAIA DO SUL/RS, 1998).

Para o ingresso na carreira do magistério no município de São Leopoldo

A formação docente em Licenciatura Plena para atuação nas áreas específicas consiste na meta quinze do PNE (2014 - 2024). O objetivo é que em dez anos, cem por cento dos professores atuantes como especialistas (regentes de disciplinas específicas) sejam graduados em licenciatura nas respectivas áreas de conhecimento. Segundo o censo Escolar de 2012, há uma defasagem de 67,2% em relação à meta estabelecida, como mostra o Gráfico abaixo (Figura 06).



**Figura 6.** Porcentagem de professores dos anos finais do EF que possuem licenciatura na área de atuação.



Professores devidamente preparados (habilitados, atualizados e aperfeiçoados) para as funções a serem desempenhadas qualificam os processos de ensino e aprendizagem.

### 6.1.7. Indicador 3 - Remuneração

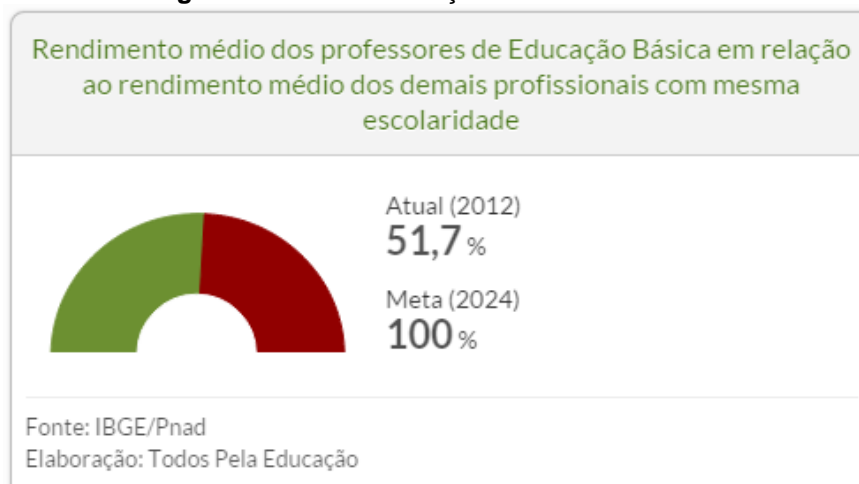
Neste indicador, se analisa o marco inicial da carreira de professor municipal.

A questão salarial também tem como perspectiva a visão social elencada por Gatti (2012) referindo-se não só da sobrevivência material cotidiana (condições de habitação, alimentação, vestimenta, atendimento de saúde etc.), como também da sobrevivência intelectual do professor (custear cursos, comprar livros, frequentar cinema, teatro etc.). A autora também menciona que com o crescimento econômico avançando pelas diversas regiões do país criará nelas novas oportunidades de trabalho concorrenciais à atividade docente, o que preocupa, uma vez que, mantidas atuais as condições da carreira e remuneração dos docentes, ou pouco as melhorando, possa haver um esvaziamento crescente na procura pelo magistério.

No que se refere à remuneração, reafirma as disposições da lei do piso salarial dos docentes e enfatiza: o reconhecimento da importância da carreira dos profissionais da educação, bem como visa à equiparação salarial desse profissional com outros com as mesmas exigências formativas iniciais (GATTI, 2012. p. 97).

A meta dezessete do PNE refere-se à valorização do Professor, consiste em valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica, afim de equiparar o rendimento médio dos(das) demais profissionais com mesmo nível de instrução. A figura 07 mostra que no ano de 2012 o Brasil encontrava-se pouco acima da metade da meta estabelecida para 2024.

**Figura 7.** Gráfico da relação da Meta 17 do PNE.



Para o ingresso na carreira de professor municipal está prevista a realização de concurso público. O município de Canoas realizou seu último<sup>7</sup> concurso no ano de 2011 (edital de abertura 02/2011), no qual estabeleceu a carga horária de 40 horas semanais e o salário inicial de R\$ 1.756,99 para professores do Ensino Fundamental (especialista). Para a seleção dos docentes, o concurso aplicou uma prova objetiva, uma prova prática e prova de títulos.

O professor devidamente aprovado e nomeado para assumir suas funções, inicia na primeira classe, conforme determina o artigo 21, da Lei 5580/11, o que equivale ao estágio probatório, e é considerada concluída mediante a respectiva aprovação do professor. A Lei nº 2214/84 (Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de Canoas) define que o período de duração do estágio probatório é de três anos.

<sup>7</sup> No mês de dezembro de 2014 o município de Canoas/RS realizou concurso público para o magistério municipal - Edital 467/2014. Neste edital só foram realizadas as provas objetiva e de títulos, não sendo realizada a prova prática. O valor do salário inicial para a carga horária de 40 horas foi de R\$ 3.500,00. O professor aprovado neste concurso já ingressou no novo Plano de Carreira dos Professores do município – Lei 5878 de 31 de outubro de 2014.

Quanto à titulação exigida para ingresso como professor especialista, a determinação é a exigência mínima de habilitação em curso superior de licenciatura plena, com habilitação específica para a área de atuação. Em relação ao salário base, o padrão referencial, segundo a carga horária de 40 horas semanais, corresponde a R\$ 1.702,02.

A análise do terceiro indicador, o salário base da categoria inicial de professor especialista, no plano de Sapucaia do Sul consta no Capítulo I - Princípios Básicos - terceiro item, "piso salarial profissional", sem constar valor ou qualquer referência como base. O Título VI - Plano de Pagamento - no Artigo 29, traz a seguinte base de cálculo (figura 08).

**Figura 8.** Base de Cálculo dos vencimentos no Plano de Carreira do município de Sapucaia do Sul.

**Lei nº 2.099 de 06 de Julho de 1998**  
 ESTABELECE O PLANO DE CARREIRA DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DO MUNICÍPIO, INSTITUI O RESPECTIVO QUADRO DE CARGOS E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

Art. 29 - Os vencimentos dos cargos efetivos no magistério serão obtidos através da multiplicação dos coeficientes respectivos pelo valor atribuído ao valor inicial do nível 1 fixado no artigo 47, conforme segue:

I - CARGOS DE PROVIMENTO EFETIVO

		NÍVEIS						CLASSES					
		A		B		C		D		E		F	
1		1,000	1,050	1,100	1,150	1,200	1,250	1,300	1,350	1,400	1,450	1,500	1,550
2		1,500	1,575	1,650	1,725	1,800	1,875	1,950	2,025	2,100	2,175	2,250	2,325
3		1,600	1,680	1,760	1,840	1,920	2,000						

Fonte: <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/24881810/artigo-29-da-lei-n-2099-de-06-de-julho-de-1998-do-municipio-de-sapucaia-do-sul>

Tendo como base estas diretrizes, elaborou-se um quadro (Quadro 6) calculando a evolução salarial dos professores especialistas do município de Sapucaia do Sul.

**Quadro 6.** Cálculo da evolução salarial dos Professores Municipais de Sapucaia do Sul.

Nível	1	Salário	2	Salário	3	Salário
Classe A	1,000	R\$ 1.112,00	1,500	R\$ 1.668,00	1,600	R\$ 1.779,20

<b>B</b>	1,050	R\$ 1.167,60	1,575	R\$ 1.741,40	1,680	R\$ 1.868,16
<b>C</b>	1,100	R\$ 1.223,20	1,650	R\$ 1.834,80	1,760	R\$ 1.957,12
<b>D</b>	1,150	R\$ 1.278,80	1,725	R\$ 1.918,20	1,840	R\$ 2.046,08
<b>E</b>	1,200	R\$ 1.334,40	1,800	R\$ 2.001,60	1,920	R\$ 2.135,04
<b>F</b>	1,250	R\$ 1.390,00	1,875	R\$ 2.085,50	2,000	R\$ 2.224,00

Fonte: Elaboração Própria – Calculado com base na Lei 2099/98 de Sapucaia do Sul/RS.

O valor do salário inicial dos professores municipais de Sapucaia do Sul consta na Lei nº 2869/2006 (Autoriza reposição salarial de 5% aos membros do magistério do município de Sapucaia do Sul e dá outras providências):

Fica alterado o valor inicial da remuneração do nível I, constante no caput do art. 47 da Lei Municipal 2099/98, que passa a ser R\$ 1.112,00, aplicado exclusivamente nos coeficientes do item I, do art. 29 da mesma Lei (SAPUCAIA DO SUL/RS, 2006).

A partir da análise do Quadro 6, nota-se o pequeno aumento salarial ao longo da carreira docente no município de Sapucaia do Sul. Sendo o nível 3, professores com Especialização, Mestrado ou Doutorado, o salário da classe F (que só é atingida após vinte e cinco anos de magistério) correspondendo ao dobro do salário inicial.

A carga horária de trabalho dos Membros do Magistério de Sapucaia do Sul/RS é de 40 horas semanais, conforme define o Artigo 23 da Lei 2099/98.

No Plano do município de São Leopoldo/RS, a habilitação mínima dos profissionais de educação, para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica, será em nível de graduação plena em Pedagogia, outra licenciatura de graduação plena ou Pós-Graduação na área de Educação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (SÃO LEOPOLDO/RS, 2008).

Em relação ao vencimento, tem como referência de cálculo a hora, limitado à carga horária semanal estabelecida para cada cargo (em parágrafo único, o documento informa que o valor é fixado em lei específica, porém não menciona o número e o ano da lei). A jornada básica é de 20 horas semanais, podendo ser

estendida para até 40 horas semanais no Ensino Fundamental e até 50 horas semanais na Educação Infantil, em caráter precário, por prazo certo e transitório, sempre que as necessidades do ensino o exigirem (SÃO LEOPOLDO, 2008).

#### **6.1.8. Indicador 4 - Aperfeiçoamento, atualização e qualificação profissional oferecidos pelo próprio município**

No Plano de carreira do magistério do município de Canoas, o aperfeiçoamento docente está previsto na Subseção III - da Progressão pelo Critério de Conhecimento - no artigo 15, o inciso V prevê dez pontos (por projeto) para participação em projetos especiais sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (SME).

Na Subseção V - Regras para Progressão - No capítulo IV, em seu artigo 25, trata do aperfeiçoamento contínuo, no primeiro parágrafo define que deve ser desenvolvido mediante a integração do professor em programa permanente de capacitação, instituído pela SME, para participar de cursos internos e externos, conforme a natureza e complexidade da função de magistério e dos projetos especiais a serem desenvolvidos.

Observa-se que há a previsão de oferta de cursos tanto de capacitação como aperfeiçoamento docente pelo município, porém, nesta etapa do estudo não se localizou nenhuma lista de opções, nem da disponibilidade de vagas nem de horários de realização.

Quanto à oferta de atualização, aperfeiçoamento e qualificação por parte dos municípios estudados, no plano do município de Sapucaia do Sul, no artigo 19 entende como aperfeiçoamento a realização de “cursos, congressos, seminários, encontros, simpósios, palestras, semanas de estudos e outros similares”, porém não se constatou nenhuma informação concreta se há oferta destes pela Prefeitura ou por entidades parceiras.

No Plano do Município de São Leopoldo há um Título destinado à Qualificação Profissional, com dois Capítulos (Da Capacitação e Do Aperfeiçoamento e Especialização). O Artigo 97 do Capítulo da Capacitação prevê três formas para a oferta da Formação Continuada pela Secretaria de Educação:

- I. através de contratação de serviços com especialistas e/ou entidade de Ensino Superior, com a possibilidade de recebimento do auxílio previsto em lei;
- II. através de contratação de serviço com entidades especializadas;
- III. mediante o encaminhamento de professores às organizações especializadas, sediadas ou não no Município (SÃO LEOPOLDO/RS, 2008).

O Artigo 98 prevê também, de acordo com seus programas, a realização de cursos, diretamente ou através de convênios com universidades e outras instituições autorizadas ou reconhecidas pelo Conselho de Educação competente, visando: I - habilitação; II - complementação pedagógica; III - atualização, aperfeiçoamento e especialização e IV - especialização em pós-graduação.

#### **6.1.9. Indicador 5 - Subsídio financeiro por parte do município para o aperfeiçoamento, atualização e qualificação profissional**

Acredita-se que a oferta de um subsídio financeiro é um incentivo para a profissionalização da classe docente.

Conforme Gatti (2012, p. 96), os resultados da análise da remuneração de professores da educação básica diferem um pouco entre si conforme as fontes dos dados com que se trabalha e o que se agrega como remuneração (abonos, horas-atividade, ou outros).

No plano do município de Canoas/RS, o artigo 26, da Lei 5580/11, determina que a SME edite anualmente o regulamento definindo os critérios, as condições e as modalidades para a concessão de bolsa de estudo ou outra forma de financiamento público para o desenvolvimento de capacitações e, delimita que só poderá participar do processo de seleção o profissional do magistério em efetivo exercício da docência ou em funções de suporte pedagógico à docência.

Observa-se que existe a previsão de auxílio no plano de Canoas/RS, porém, não estão especificados os critérios para a concessão do benefício, apenas que o processo deve ser público e aberto, com ampla divulgação (incluindo o ambiente das escolas), devendo ser formada uma banca examinadora formada por profissionais especializados e externos à administração direta.

Não há nenhum artigo prevendo o auxílio financeiro para Cursos de aperfeiçoamento, qualificação ou atualização profissional no Plano de Carreira dos Professores do município de Sapucaia do Sul/RS, nem mesmo no Estatuto dos Servidores Municipais.

No plano do município de São Leopoldo/RS, o Artigo 99 expressa a imposição para que os professores participem e frequentem cursos de especialização e de aperfeiçoamento profissional, para os quais sejam expressamente designados ou convocados, exceto no período legal de suas férias. Para efeitos dessa lei, em seu Artigo 100, considera-se:

- I - curso de especialização, destinado a ampliar ou aprofundar conhecimentos do pessoal habilitado para o Magistério, em nível superior;
- II - curso de aperfeiçoamento, destinado a ampliar ou aprofundar conhecimentos e técnicas de pessoal habilitado para Magistério, em nível de ensino fundamental e médio, de educação infantil e ensino superior;
- III - curso de atualização, destinado a atualizar informações, desenvolver habilidades, promover reflexões ou debates (SÃO LEOPOLDO/RS, 2008).

Dessa maneira, sendo a participação designada ou convocada entende-se que o investimento financeiro não parte do professor.

A duração e a composição da jornada de trabalho dos professores, bem como a remuneração, foram questões mais polêmicas no debate nacional sobre a carreira do magistério, desde a Constituinte, durante a tramitação da LDB e na elaboração das diretrizes nacionais para os planos de carreira (DUTRA JUNIOR, 2000. p. 87).

#### **6.1.10. Indicador 6 - Possibilidade de adequação na carga horária de trabalho para a realização da formação continuada**

Conforme a LDB (Lei nº9.394/96 art. 67) no inciso V, no qual está previsto período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho.

A Resolução nº 03/97 da CEB do CNE (art. 6º, inciso IV) orienta que “a jornada de trabalho dos docentes poderá ser de até 40 (quarenta) horas e incluirá uma parte de horas de aula e outra de horas de atividades, estas últimas correspondendo a um

percentual entre 20% (vinte por cento) e 25% (vinte e cinco por cento) do total da jornada, consideradas como horas de atividades aquelas destinadas à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada escola.”

Gatti (2011) reforça os princípios contemplados no artigo 4º da Resolução CNE/CB nº 2/2009 que focalizam a necessidade da formação continuada dos profissionais: constituir o espaço das horas coletivas de trabalho pedagógico como momento de formação do(a) profissional da educação.

No Plano de Canoas/RS (LEI 5580/11), o artigo 25, terceiro parágrafo, determina-se que o professor, considerando a compatibilidade do conteúdo programático do evento com as competências próprias de sua função e com as demandas mapeadas pela SME e pela escola que ele integra, pode ser autorizado a participar de curso que contribua para seu aperfeiçoamento.

Não estão explícitos os critérios para liberação ou compatibilização da carga horária de trabalho com a carga horária de um curso, interpretando a partir do texto, que a decisão fica para a direção da escola e da Secretaria Municipal de Educação.

Na análise do sexto indicador, referente à possibilidade de adequação na carga horária de trabalho para a realização da Formação Continuada, no plano de Sapucaia do Sul/RS, no Capítulo IV - Do Aperfeiçoamento - o Artigo 19, segundo parágrafo define:

O afastamento do Membro do Magistério para aperfeiçoamento dependerá de prévia autorização do Chefe do Poder Executivo, que levará em consideração a existência de recursos, as necessidades curriculares e a disponibilidade de profissional para substituir o beneficiário (SAPUCAIA DO SUL/RS, 1998).

No Plano de São Leopoldo/RS, participar de cursos, seminários e encontros na área da Educação, com todos os direitos e vantagens garantidos, como se estivesse no efetivo exercício do cargo, mediante avaliação e autorização do Secretário Municipal de Educação, Esporte e Lazer; sendo que esta participação não poderá interferir na carga horária do professor e no andamento das atividades da escola.



### **6.1.11. Indicador 7 - De que forma a Formação Continuada é valorizada para a elevação de nível/classe**

Este indicador foi elencado a partir da LDB (Lei nº9.394/96 art. 67) no qual o inciso IV prevê progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho.

Para Dutra Junior (2000), a valorização da titulação constitui um dos principais fatores responsáveis pela diferença de vencimento entre os profissionais do magistério, neste estudo, os autores analisaram vários planos, nove contemplam gratificação de titularidade, não havendo na maioria das vezes sobreposição, ou seja, adoção da mesma titulação para mudança de nível e percepção de gratificação.

Compreender os critérios de valorização da formação continuada para a progressão de carreira dos professores é um ponto importante, visto que Dutra Junior (2000) constatou em seus estudos que, na maioria dos planos, a mudança de posição na carreira denomina-se progressão vertical, independentemente de essas posições serem designadas por níveis ou classes, enquanto que a progressão horizontal é a movimentação na carreira decorrente de outros fatores como tempo de serviço, merecimento ou desempenho.

No plano do município de Canoas/RS (LEI 5580/11), no artigo 10, parágrafo único – considera-se para efeitos desta lei:

- I - cargo: conjunto de competências e de responsabilidades atribuídas ao profissional do magistério público, mantidas as características de criação, por lei, denominação própria, número certo e sistema de remuneração;
- II - carreira: é a estrutura de progressão funcional, integrada ao cargo de professor, composta por classes;
- III - progressão funcional: é a movimentação do professor, de uma classe para a subsequente, no mesmo cargo; [...] (CANOAS/RS, 2011).

A partir destes dados, pode-se constatar que ao elaborar o plano de carreira do magistério do município de Canoas optou-se pela organização em cargos. Como menciona Dutra Junior (2000), há duas alternativas para a fixação da remuneração do magistério - por titulação ou por área de atuação - implicam diferentes maneiras de definir os cargos na carreira, para estes autores, a organização da carreira com cargo único de professor, é inerente o princípio da remuneração do magistério de acordo com a titulação.

O estudo de Dutra Junior (2000) em relação à mudança de titulação constatou que a maioria dos planos (15) prevê alteração automática, com ou sem interstício, mediante a comprovação da nova habilitação, sendo esta alteração, em número menor de casos (4), articulada com a existência de vaga, avaliação desempenho ou concurso interno.

O plano de carreira do magistério do município de Canoas/RS prevê apenas adicional de grau por titulação (artigos 31, 32 e 33), portanto, não há a previsão de elevação de classe ou nível para o professor que investe em uma pós-graduação. Destaca-se do Artigo 32:

§ 1º O percentual do adicional por grau de titulação, previsto neste artigo, não é acumulativo, cessando o pagamento do adicional do grau anterior quando da mudança para grau superior.

§ 2º O adicional por grau de titulação não integra o vencimento básico do profissional do magistério, mas compõe a remuneração de contribuição previdenciária, incorporando-se ao provento.

§ 3º A incorporação à remuneração do adicional por titulação dar-se-á após 5 (cinco) anos de docência ou de atividade de suporte pedagógico à docência, no exercício do respectivo grau. (CANOAS/RS, 2011)

Contudo, Dutra Junior (2000) não recomenda a previsão de níveis na carreira do magistério da educação básica correspondentes à pós-graduação *stricto sensu*, pois sua inclusão na matriz da carreira poderia gerar falsa dispersão salarial, o que não impede que essas titulações possam ser valorizadas por incentivos por qualificação em instituições credenciadas.

Na análise de que forma a Formação Continuada é valorizada para a elevação de nível/classe nos planos de carreira dos municípios, em Sapucaia do Sul/RS foram encontrados quatro artigos regulamentando a progressão. Neste município, o professor ingressa automaticamente na classe A no Artigo 13 da Lei, 2099/98, o avanço a cada classe obedece os seguintes critérios de tempo e merecimento:

II - Para a classe B:

3 anos na classe A;

Cursos de atualização e aperfeiçoamento, relacionados com a Educação, que somados perfaçam, no mínimo, 100 horas;

Até 5 faltas justificadas por ano e não mais que 12 no período.

III - Para a classe C:

04 anos na Classe B;

Cursos de atualização e aperfeiçoamento, relacionados com a educação, que perfaçam, no mínimo 120 horas;

Até 5 faltas justificadas por ano e não mais que 15 no período.

IV - Para a Classe D:

a) 5 anos na Classe C;

- b) Cursos de atualização e aperfeiçoamento, relacionados com a Educação, que perfaçam, no mínimo 140 horas;
  - c) Até 5 faltas justificadas por ano não mais que 18 no período.
- V - Para a classe E:
- a) 6 anos na Classe D; Ver tópico
  - b) Cursos de atualização e aperfeiçoamento, relacionados com a Educação, que perfaçam, no mínimo, 160 horas; Ver tópico
  - c) Até 5 faltas justificadas por ano e não mais que 21 no período. Ver tópico
- VI - Para a Classe F:
- a) 7 anos na Classe E;
  - b) Cursos de atualização e aperfeiçoamento relacionados com a Educação, que perfaçam, no mínimo, 180 horas;
  - c) Até 5 faltas justificadas por ano e não mais que 25 no período (SAPUCAIA DO SUL/RS, 1998).

Além destes critérios constam ainda no primeiro parágrafo do Artigo acima citado, que os professores devem também, além dos requisitos previstos, atingir 80% estabelecida no Quadro de Desempenho no Trabalho, no qual os critérios encontram-se sintetizados no Artigo 12 “o merecimento para promoção a classe seguinte será avaliado pelo desempenho de forma eficiente, pela assiduidade, pontualidade e disciplina, bem como pela realização de cursos de atualização e aperfeiçoamento”. Em relação ao incremento na remuneração, o terceiro parágrafo prevê para cada mudança de classe, retribuição pecuniária de 5% incidente sobre o vencimento básico do cargo do Membro do Magistério.

No plano de Carreira dos professores municipais de Sapucaia do Sul, os critérios de avaliação por merecimento, nos quais se insere a participação em cursos de aperfeiçoamento, qualificação ou atualização profissional estão entrelaçados ao tempo de serviço, sendo que o avanço só ocorre mediante o transcorrer do tempo definido. Dessa forma, a classe F (a mais alta) só é atingida após vinte e cinco anos de trabalho.

O Plano do município de São Leopoldo/RS, no Artigo 12, prevê que a promoção por desenvolvimento funcional será concedida ao trabalhador da educação docente que concluir habilitações, cursos de graduação e pós-graduação na área de educação.

### **6.1.12. Indicador 8 - Possibilidade de licença remunerada para o aperfeiçoamento profissional**

Este indicador foi elencado tendo como base a LDB (Lei nº9.394/96 art. 67) inciso II, que prevê aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

Conforme Dutra Junior (2000), a LDB dispõe que os planos de carreira devem assegurar aos profissionais da educação licenças remuneradas, repetidas em intervalos de tempo determinado ao longo de sua vida profissional, garantindo afastamento do exercício das funções de magistério para frequentar determinados cursos ou programas de desenvolvimento e capacitação profissional. A esse direito, os autores salientam a importância dos planos regularem as condições para o licenciamento periódico, estabelecendo:

- Requisitos para o profissional habilitar-se a esse direito e a duração de tal licença;
- critérios para definição de cursos e programas a serem aceitos de acordo com as necessidades e prioridades da rede de ensino;
- previsão do número de profissionais a serem liberados para esse benefício a cada período, bem como de critérios de seleção desses profissionais e de sua necessária substituição;
- critérios de definição das instituições credenciadas em que esses cursos e programas podem ser desenvolvidos. (DUTRA JUNIOR, 2000. p. 61)

No plano de carreira do magistério de Canoas está prevista a licença sob o título IV (Direitos e Vantagens), no artigo 75, prevê que será contado como efetivo exercício, o afastamento, dentre outros motivos, em virtude de estudo, em outros pontos do território nacional ou no exterior, quando o afastamento houver sido autorizado pela autoridade competente.

A respeito da possibilidade de licença remunerada para o aperfeiçoamento profissional, não se encontrou nenhum Artigo específico para esta situação no plano do município de Sapucaia do Sul.

No plano do município de São Leopoldo/RS há dois Artigos (86 e 87), que regulamentam essas situações de afastamento, ficando determinado que a Secretaria Municipal de Educação somente concederá autorização de afastamento com custas para o Poder Público quando considerar de real interesse para o ensino e houver

correlação entre a atividade justificadora e as atribuições de seu cargo, assegurando ao servidor, o vencimento-base, bem como as demais vantagens.

Dessa forma, o plano prevê autorização especial de afastamento para frequentar cursos de aperfeiçoamento e atualização, continuados, relacionados com a função exercida e que atendam ao interesse do ensino, e participar de Congressos, Simpósios ou outras promoções similares em outros Estados ou no exterior, desde que referentes especificamente à função exercida e que atendam ao interesse do ensino, entre outras duas situações.

#### **6.1.13. Indicador 9 - Objetividade na enunciação dos fatores qualitativos e quantitativos referentes à avaliação profissional docente**

O indicador 9 detém atenção especial ao fator objetividade, com a recomendação da enunciação, nos planos, de requisitos que possibilitem a análise de indicadores qualitativos e quantitativos em relação ao aperfeiçoamento, qualificação e atualização dos professores. Conforme citados por Gatti (2012), o processo avaliativo deve ser transparente de modo que “o resultado da avaliação possa ser analisado pelo avaliado e pelos avaliadores, com vistas à superação das dificuldades detectadas para o desempenho profissional ou do sistema” (grifo da autora).

Dutra Junior (2000) destaca a importância de se criar uma cultura da avaliação, com participação de todos os envolvidos no processo educacional, que faça parte do dia-a-dia das escolas e dos sistemas de ensino, na qual deverá considerar todas as dimensões do seu trabalho e abordar aspectos relacionados à docência, às atividades de suporte pedagógico, à produção de conhecimento, ao desenvolvimento pessoal, ao nível de participação no projeto pedagógico da escola e na articulação com a comunidade.

Gatti (2012) ressalta a questão de avaliação do desempenho dos docentes, que entrou na pauta de vários estados, aparece apenas em pouquíssimos dos planos municipais e sem detalhes específicos, a autora verificou em seu estudo que a maioria dos municípios não tem essa preocupação.

O plano de Canoas/RS (LEI 5580/11), no seu artigo 12, define que para a progressão de classe, o professor deve atingir 1000 (mil) pontos, dentre 1200 (mil e duzentos) possíveis, a cada intervalo mínimo de três anos, entre as classes, considerando os critérios de regência, qualidade, conhecimento e tempo de serviço no magistério público, na proporção definida nos artigos 13 ao 16 desta Lei. Para compreender a distribuição dos pontos pelos critérios, elaborou-se o quadro abaixo (Quadro 7):

**Quadro 7.** Pontuação para a progressão de classe - Plano de Carreira Canoas.

Critério Geral		Critérios Específicos	Pontuação Mínima	Pontuação Máxima	Total
Seção V Progressão de Classe	1000 pontos de 1200 pontos	1. Regência		160	1200
		2. Qualidade		560	
		3. Conhecimento		360	
		4. Tempo de magistério		120	
SUBSEÇÃO I	1. REGÊNCIA	1. Assiduidade e pontualidade.	0	8	160
		2. Polidez e cortesia no trato com alunos, pais, funcionários da escola e colegas professores.	0	8	
		3. Participação em reuniões pedagógicas, reuniões com pais, conselhos de classe, projetos, programas e festividades promovidas pela escola.	0	8	
		4. Participação em grupos de estudos, congressos, seminários e atividades de formação complementar desenvolvidas pela escola ou pela SME.	0	8	
		5. Disciplina e acatamento às normas e regras constituídas.	0	8	
		6. Quanto à proporção da efetiva frequência.	0	120	
SUBSEÇÃO II	2. QUALIDADE	1. Quanto ao trabalho individual.	0	80	560

		2. Quanto ao trabalho institucional.	0	O profissional do magistério em exercício da atividade de direção, vice-direção, supervisão e de orientação (160). Por ano de exercício parcialmente computada e acumulada, podendo, ao todo, em cada intervalo de tempo, de uma classe para outra, alcançar (480).	
<b>SUBSEÇÃO III</b>	3. Conhecimento	1. Produção intelectual, mediante publicações técnicas.	5	10	360
		2. Participação em eventos vinculados à educação que não os desenvolvidos pela SME ou pela escola, comprovada com validação, mediante certificação de participação e de frequência.	1 (um) ponto por hora/aula	230	
		3. Participação em grupos de estudos vinculados às universidades ou outras entidades de ensino, validados mediante certificação.	10 (dez) pontos por grupo de estudo	40	
		4. Participação em pesquisa de campo ou em atividade integrativa, envolvendo o sistema municipal de ensino, validados mediante certificação.	10 (dez) pontos por pesquisa	40	
		5. Participação em projetos especiais sob a responsabilidade da SME.	10 (dez) pontos por pesquisa	40	
<b>SUBSEÇÃO IV</b>	4. Tempo de Serviço de Magistério	A pontuação prevista neste artigo será parcialmente computada e acumulada, por ano de exercício.	40 (por ano de exercício)	120	120

Fonte: Elaboração própria com base na Lei 5580 de fevereiro de 2011.

O quadro possibilitou a análise de forma resumida da distribuição dos pontos através dos critérios, constatando-se que os 1200 pontos possíveis estão distribuídos da seguinte forma: Critério 1) Regência - 13,33%; Critério 2) Qualidade - 46,67%; Critério 3) Conhecimento - 30% e Critério 4) Tempo de Magistério - 10%. A análise em separado destes percentuais pode passar a ideia equivocada de que o critério 4 - Tempo de Magistério - é o que tem menor peso para a troca de classe, lembrando o intervalo mínimo de 3 anos exigido para a elevação.

As questões envolvendo a formação continuada estão relacionadas em três dos quatro critérios, dessa forma, sendo contabilizadas para o somatório da pontuação exigida para a elevação de classe. Nesse sentido, a Formação Continuada é parte integrante de três dos quatro critérios avaliados.

A respeito da objetividade na enunciação dos fatores qualitativos e quantitativos referentes à avaliação profissional docente considerou-se os enunciados do plano de carreira de Sapucaia do Sul/RS pobre e sucinto.

O plano de carreira do município de São Leopoldo/RS contém especificações mais detalhadas em relação às situações de afastamento, avaliação e promoção.

#### **6.1.14. Indicador 10 - Limite de ascendência de níveis e/ou classe através da formação continuada**

O indicador 10 busca conhecer o limite de ascendência de níveis e/ou classe através da formação continuada, sendo a visão final de como as políticas municipais concretizam a valorização do aperfeiçoamento e a profissionalização docente.

O plano de carreira do magistério de Canoas/RS prevê a mudança de classe a cada três anos, dependendo da pontuação atingida segundo os critérios de avaliação descritos no quadro, a mudança de titulação não altera a classe, somente o nível.

Conforme capítulo VI (Estrutura remuneratória), Seção II (Adicional por grau de titulação), no artigo 31, está definido o adicional por grau de titulação constitui a linha de habilitação do professor em curso reconhecido pelo Ministério de Educação, considerado na seguinte escala:



I - grau 1 (um): escolaridade em nível superior, com aderência à área de educação;  
II - grau 2 (dois): escolaridade para pós-graduação, nível de especialização, com aderência à área de educação;  
III - grau 3 (três): escolaridade para pós-graduação, nível de especialização, com indução;  
IV - grau 4 (quatro): escolaridade para pós-graduação, nível de mestrado, com aderência à área de educação;  
V - grau 5 (cinco): escolaridade para pós-graduação, nível de mestrado, com indução;  
VI - grau 6 (seis): escolaridade para pós-graduação, nível de doutorado, com aderência à área de educação;  
VII - grau 7 (sete): escolaridade para pós-graduação, nível de doutorado, com indução.  
Parágrafo Único - Considera-se, para efeitos de aplicação deste artigo, como indução, a indicação de área, de curso ou de linha de pesquisa, pela SME, com base em diagnóstico de demanda, para desenvolvimento de capacitação e de pesquisa, tanto em grau de especialização, como de mestrado e de doutorado (CANOAS, 2011).

O artigo 32 estabelece os percentuais para cálculo sobre o vencimento básico, que pode chegar ao máximo de 50% para o grau 7, os graus não são acumulativos e podem ser incorporados à remuneração após cinco anos de exercício no respectivo grau. O artigo 33 define que seja automática a mudança do adicional por grau de titulação, passando a vigorar no mês seguinte àquele em que a certificação de conclusão de curso for apresentada e protocolada junto à SME, mesmo durante o estágio probatório. Este indicador, assim como os demais, atende às orientações presentes na resolução CNE/CEB n. 2/2009 e das metas estabelecidas no PNE - 2011/2020.

De forma geral, o plano de carreira do magistério do Município de Canoas incentiva a participação dos docentes de seu quadro a participarem de jornadas pedagógicas, cursos de diferentes modalidades de formação continuada, grupos de estudo e pesquisa, porém, considerou-se que os critérios de incentivo poderiam ser mais bem especificados e detalhados.

Dutra Junior (2000) afirma que para construir a educação pública de qualidade para todos, é necessário concretizar o princípio constitucional de valorização do magistério, no qual pressupõe a elevação dos padrões de remuneração dos profissionais da educação, de forma integrada com a elaboração de planos que, com base em uma nova concepção de carreira, articulem profissionalização do magistério com melhoria da qualidade da escola pública. Porém, o autor constatou em seu estudo que nem todos os planos elaborados já na vigência das Leis nº9.394/96 e nº9.424/96

expressam essa nova concepção de carreira - embora “novos” no tempo, são “velhos” em conteúdo (grifo do autor).

É fundamental que os sistemas de ensino, no processo de elaboração da lei do plano de carreira dos profissionais do ensino, deem voz aos professores, por meio de seus sindicatos e associações, a fim de possibilitar a minimização da situação conflituosa que esses profissionais estão vivendo e garantir a profissionalização de uma categoria que se pauta pela seriedade e pelo compromisso com a educação no País, apesar de condições tão adversas (LIBÂNEO et. al., 2009. p. 279).

Como ressalta Dourado (2007), o processo educativo é mediado pelo contexto sociocultural, pelas condições em que se efetiva o ensino-aprendizagem, pelos aspectos organizacionais e, conseqüentemente, pela dinâmica com que se constrói o projeto político-pedagógico e se materializam os processos de organização e gestão da educação básica.

No que se refere à distinção entre os níveis de graduação, o Artigo 17, do Plano de Carreira dos professores de Sapucaia do Sul, define que estes, constituem a linha de habilitação dos membros do magistério, prevendo três níveis: nível 1) Habilitação específica a nível médio, modalidade normal; nível 2) Habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena; e nível 3) Habilitação em curso de pós-graduação (Especialização, Aperfeiçoamento, Mestrado ou Doutorado), desde que haja correlação com o curso de licenciatura plena. Desta forma, não há distinção entre os níveis de titulação (Especialista, Mestre ou Doutor), não havendo diferenciação considerasse que a Formação Continuada no âmbito acadêmico não é valorizada neste plano carreira.

No plano de São Leopoldo há um Capítulo (Capítulo III) que trata da Estrutura da carreira dos trabalhadores em educação docentes, o qual encontra-se organizado da seguinte forma: Disposições Gerais; Seção II (Do quadro dos trabalhadores em educação docentes); Seção III (Da promoção por desenvolvimento funcional) e; Seção IV (Da Progressão Horizontal - Merecimento).

A Seção III define a promoção por desenvolvimento funcional, concedendo percentuais de gratificações para os docentes que concluírem habilitações nos cursos de graduação e pós-graduação na área da Educação (não exigidos para a ocupação

do cargo). Para a escolaridade exigida nível superior, ao término do curso de especialização é concedida a gratificação de 10%, a conclusão do mestrado concede o acréscimo de 10%, e o doutorado também 10%, todas as gratificações são calculadas sobre o vencimento.

A seção IV define a progressão horizontal - Merecimento, que é a estrutura de cargos, designados por letras, partindo da letra A. A diferenciação entre os cargos é de 3% (três por cento) sobre o vencimento básico. A progressão horizontal não foi considerada neste estudo pelo fato de que os critérios para a avaliação docente não são exclusivos à Formação Continuada, mas sim um conjunto de critérios estabelecidos na Lei nº 6055/06 - Estatuto dos Funcionários Públicos Municipais de São Leopoldo - e de acordo com as normas previstas em regulamento.

#### **6.1.15. Observações sobre os indicadores**

Os indicadores analisados evidenciaram as diferenças entre os três planos de carreira dos municípios envolvidos, salientando que não há uma uniformidade nas orientações de incentivo e valorização da formação continuada docente. Uma vez que cada plano apresentou determinações diferentes para 7 dos 10 indicadores elencados (3 – Remuneração; 4 – Aperfeiçoamento, atualização e qualificação profissional oferecidos pelo próprio município; 5 – Subsídio financeiro por parte do município para o aperfeiçoamento e qualificação profissional; 6 – Possibilidade de adequação na carga horária de trabalho para a realização da formação continuada; 7 – de que forma a formação continuada é valorizada para a elevação de nível/classe; 8 – Possibilidade de licença remunerada para o aperfeiçoamento profissional; e 10 – Limite de ascendência de níveis e/ou classe através da formação continuada).

Quanto ao indicador 2 – Nível Básico para ingresso, constatou-se que as condições iniciais da carreira do magistério dos três municípios estudados atendem aos requisitos legais previstos, como o ingresso pelo concurso público, assim como os requisitos de formação em licenciaturas específicas para as áreas de atuação.

Destaca-se os indicadores de incentivo do plano municipal de Canoas, o estímulo ao corpo docente à participação em grupos de estudos, projetos de pesquisa,

através de pontuação para o somatório necessário para a elevação de classe, entretanto os indicadores de valorização da Formação Continuada não concretizam benefícios significativos aos docentes.

A análise aponta para a necessidade de reflexão e debate acerca da temática abordada, apresentando orientações claras e objetivas, como parâmetros que permitam distinguir a simples participação em palestras, oficinas e demais eventos ligados às áreas da educação e do ensino, que não estabelecem uma relação direta entre si, de uma formação com sequência lógica e elaborada de forma adequada às demandas dos diferentes momentos profissionais dos professores.

Ainda falta na perspectiva de gestão educacional distinguir o que é atualização, aperfeiçoamento e qualificação, atendendo assim a formação continuada não de forma individual do professor, mas como classe profissional, diminuindo a distância entre o discurso político e a proposta do Plano de Carreira.

Acredita-se na relevância de se conhecer também as perspectivas dos professores acerca da formação continuada, para posteriormente se buscar na convergência entre os ideais de gestores e docentes a revitalização na qualidade do ensino público.

## 6.2. ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE A EVOLUÇÃO DOS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Neste subcapítulo, em artigo publicado<sup>8</sup> no 9º Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (IX ENPEC), buscou-se analisar a trajetória evolutiva das Avaliações Externas (tanto as provas nacionais como as internacionais) de forma comparativa com as políticas educacionais. Para tanto, foram selecionados autores que contribuíram para a compreensão da criação e organização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no âmbito nacional do Brasil, e também na esfera internacional o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

---

<sup>8</sup> IX ENPEC – Inserção de ciências visando à compatibilização do SAEB com o PISA e seus reflexos nas Políticas Educacionais. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R1524-1.pdf>

O estudo comparativo entre avaliações externas e políticas educacionais se torna pertinente, como afirma Krasilchik (2000), a democratização do país e a disputa por verbas para manutenção dos sistemas escolares aumentam a pressão por dados que possam servir de indicadores que orientem decisões dos sistemas em todos os níveis de ensino.

Nesse sentido, Dourado (2007) também reflete sobre a questão do investimento em educação básica, tendo a qualidade como parâmetro de suas diretrizes, metas e ações e conferindo a essa qualidade uma dimensão sócio histórica e, portanto, inclusiva, sendo um grande desafio para o país, em especial para as políticas e gestão desse nível de ensino.

A Prova Brasil integra o SAEB e até a sua última aplicação contava apenas com questões de língua portuguesa e matemática. Este exame é aplicado bianualmente por meio de amostragem, avaliando alunos matriculados nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental (antigas 4ª e 8ª séries) e do 3º ano do Ensino Médio de escolas públicas e privadas.

### **6.2.1. Conhecendo as semelhanças e diferenças entre o IDEB e o PISA**

O PISA é realizado desde 2000 pela OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico), trata-se de uma organização internacional e intergovernamental que agrupa os países mais industrializados da economia do mercado. Participam desta avaliação, os países da OCDE e países convidados tendo nosso país participado desde a primeira edição.

Para Waiselfisz (2009), o PISA é uma avaliação sistemática, prospectiva e comparativa no nível internacional dos conhecimentos e competências nas áreas de Matemática, Ciências e Língua, de estudantes na faixa dos 15 anos de idade; e configura-se, hoje, como única e poderosa fonte prospectiva e comparativa de nível internacional disponível no momento na área educacional.

Atualmente, o Brasil encontra-se na 53ª posição em leitura e ciências e na 57ª em matemática, num ranking com 65 países participantes do PISA. Segundo Dickel (2010), o programa PISA expõe o Brasil no cenário internacional como um dos países

em que o fracasso da Educação Básica se faz proeminente, independentemente da área avaliada, leitura, matemática ou ciências.

A avaliação em nível nacional no Brasil iniciou no fim dos anos 1980, sendo criados diferentes instrumentos nas esferas federal, estadual e municipal visando mensurar o desempenho dos estudantes (DOURADO, 2005). Segundo Wittmann (2008), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica foi criado em 1988 e é desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/MEC, tendo passado por inúmeras mudanças, alterações e revisões. A autora menciona a Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005 qual altera o nome SAEB para Exame Amostral do SAEB, sob a denominação de Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), o nome do SAEB foi mantido nas publicações e demais materiais de divulgação e aplicação da avaliação.

Em 2007, o MEC instituiu o Índice de Desenvolvimento Educação Básica, o IDEB. Este indicador é calculado com base no desempenho dos estudantes em avaliações do INEP e em taxas de aprovação. O resultado é expresso através de uma escala de zero a dez, estabelecendo metas de qualidade a serem alcançadas pelos sistemas municipais, estaduais e federais.

Conforme Fernandes (2007), o IDEB é o indicador objetivo para a verificação do cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação. O autor destaca o eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação do MEC que trata da educação básica; na qual define a meta nacional do IDEB em seis, na interpretação de Fernandes (2007), significa dizer que o país deve atingir em 2021, considerando os anos iniciais do ensino fundamental, o nível de qualidade educacional, em termos de proficiência e rendimento (taxa de aprovação), da média dos países desenvolvidos (média dos países membros da OCDE) observada atualmente.

Em nota técnica (2007) sobre a compatibilização de desempenhos do PISA com a escala do SAEB, o MEC/INEP explica que os níveis de desempenho adotados pelo PISA de 2003 com a escala do SAEB de 2003 consistem em identificar notas que correspondam a um determinado desempenho no PISA (e vice-versa). Portanto, a partir dessa compatibilização, por exemplo, é possível realizar uma comparação entre

o desempenho dos alunos brasileiros e estrangeiros, e estabelecer metas de performance no SAEB condizentes com níveis de referência do PISA.

Porém, o próprio documento salienta as diferenças entre os dois sistemas de avaliação, como o fato das duas avaliações não possuírem a mesma escala de proficiência e a ausência de itens comuns que possam ser utilizados para que isso seja feito, além dos alunos avaliados no PISA serem da faixa etária de 15 anos, indiferente da série que estejam estudando, enquanto que o SAEB avalia alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental (antigas 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental), e de 3º ano do Ensino Médio (EM) não considerando a idade.

Nesse sentido, Marchelli (2010) ressalta a diferença entre as metodologias adotadas pelo PISA e SAEB, e já indicava a necessidade da aplicação de uma nova prova nacional específica para jovens de 15 anos de idade em todos os municípios, além da inserção dos conteúdos de ciências além de matemática e leitura. O autor também salienta que as finalidades das duas avaliações têm objetivos diferentes.

Assim comparando o SAEB e o PISA, destacam-se três diferenças: a) as áreas de conhecimento avaliadas; b) as metodologias das avaliações e; c) suas finalidades. Percebendo-se que o desafio para compatibilizar os dois índices está muito além da equiparação dos conteúdos avaliados.

Observa-se que a busca pela compatibilização entre SAEB e PISA merece estudos aprofundados principalmente em relação aos seus objetivos avaliativos e as direções para as quais os indicadores gerados poderão encaminhar.

### **6.2.2. Relação entre as avaliações externas e os reflexos nas políticas educacionais**

A análise, feita por Silva (2010), sobre a reforma educacional implantada a partir do final da década de 1990, constatou definições inovadoras no que concerne à gestão e à avaliação da educação básica e à definição de mecanismos para uma maior responsabilização da escola e seus profissionais sobre os resultados dos alunos nos exames nacionais.

Para Freitas (2002), foi a partir de 1995, quando houve o desenvolvimento e implementação de políticas educacionais neoliberais que a qualidade da educação foi assumida como bandeira pelos diferentes setores governamentais e empresariais, adquirindo importância estratégica, como condição para o aprimoramento do processo de acumulação de riquezas e aprofundamento do capitalismo.

Do ponto de vista da organização e gestão, o atual sistema brasileiro de ensino é resultado de mudanças importantes no processo de reforma do Estado e fruto de alterações introduzidas em 1988 por meio da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil e, em 1996, por meio da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) e ainda da aprovação do Plano Nacional de Educação - PNE, em 2001 (BRASIL, 2005).

Até o ano de 2010, Educação & Sociedade (2010) destacou que desde a Constituição de 1934, haviam sido elaborados apenas dois Planos Nacionais de Educação: o de 1962, como decorrência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LEI 4024/61), e o que resultou, tardiamente, da Constituição de 1988 – o Plano Nacional de Educação – PNE 2001-2010 (LEI 10172/01). Atualmente está em vigor o PNE 2011 – 2020 (LEI 13005/14), que foi tardiamente aprovada em 25 de junho do ano de 2014.

A respeito da relação entre a Constituição Federal de 1988 com os sistemas educacionais, Cury (2002) compara que, ao contrário do que fez com o sistema financeiro nacional, o sistema nacional de emprego e o sistema único de saúde, se optou por pluralizar os sistemas de ensino (art. 211 da Constituição Federal), o autor atribui a esta concepção articulada a decorrência da exigência de um Plano Nacional de Educação – PNE (art. 214 da Constituição Federal), que seja ao mesmo tempo, racional nas metas e nos meios, e efetivo nos seus fins.

A partir da leitura do PNE (Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001) consegue-se estabelecer uma relação direta entre a busca pela melhoria da Educação no País com as reformulações na gestão educacional, assim como as demandas para a formação docente. Neste documento (PNE - 2001 - 2008 Volume 3. p.658), no qual consta a listagem completa de metas estabelecidas, é apresentado o compromisso em promover, em ação conjunta da União, dos Estados e dos Municípios, a avaliação periódica da qualidade de atuação dos professores.



Em seu estudo do PNE, Clímaco et al (2012) destacam o inciso 10, que é destinado à formação dos professores e valorização do magistério, em cujo diagnóstico aponta simultaneamente para três frentes de políticas docentes: a) a formação profissional inicial; b) as condições de trabalho e carreira e; c) a formação continuada. O último item citado assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna, portanto, o PNE, dedica especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação.

A vinculação da qualidade da educação à formação dos professores foi também estudada por Dias e Lopes (2003), apontando uma série de regulamentações no âmbito do legislativo, tendo sido intensificadas no período de 1999 a 2001, que por intermédio do conceito de competências, é organizado o discurso que objetiva construir a qualidade da formação docente. Este período coincide com a publicação do PNE.

Contudo, Luce e Farenzena (2007) ressaltaram a importância de se voltar às atenções para os sistemas e sistemáticas de avaliação implicados, problematizando-os, pois, são estes que estão/estarão comunicando (enunciando como verdade) sucessos e insucessos, eficiências e ineficiências que, se têm um valor, por certo este apresenta uma face simbólica, mas literalmente é/será quantificado em recursos financeiros.

Desse modo, a relação entre as avaliações externas, cujos seus índices definem a qualidade dos sistemas de ensino, ao se pensar na gestão se faz necessária a reflexão sobre a concepção de qualidade adotada. Conforme Bruel (2010), a concepção de qualidade que deve ser adotada pelos documentos é de que a educação deve ser criteriosamente analisada, sobretudo defendendo uma educação que garanta a qualidade para todos, independentemente das regras do mercado capitalista.

Percebe-se assim a complexidade das avaliações externas em Educação, principalmente quando se sabe que seus indicadores servirão de base para a elaboração de prioridades na gestão. Entende-se então que as avaliações externas não podem somente traduzir os acertos e erros dos conhecimentos curriculares dos alunos sem considerar em suas fórmulas de cálculo as condições sociais e

econômicas de cada realidade. Em seu estudo, Marchelli (2010) defende que os resultados do SAEB devem ser associados a indicadores de natureza social mais amplos, como a TEB (Taxa de Escolarização Bruta) e não ao conceito de qualidade das notas, que na opinião do autor, traz pouca contribuição para a formulação de políticas públicas.

### 6.3. PERSPECTIVAS DOCENTES

A proposta deste capítulo, com o objetivo de conhecer as perspectivas dos professores participantes do OBEDUC (Edital 2010) inspirou-se em Gatti (2011), com a intenção de ouvir os professores para conhecer o que dizem, pensam, sentem e fazem; assim como para a autora, também considerou-se muito positiva.

O estudo através das perspectivas dos docentes foi analisado através da confrontação entre dois instrumentos de coleta de dados (B1- ICD2 e B1- ICD3) descritos na metodologia. Os dados foram coletados no decorrer dos encontros do Grupo de Discussão, constituído pelos professores atuantes na Educação Básica e também integrantes do Projeto Observatório da Educação (Edital 2010).

Os sujeitos deste estudo são docentes da Educação Básica Pública, estão inseridos no Projeto do Observatório da Educação (Edital 2010) desde o início de sua execução, em março de 2011. Com exceção do sujeito “D”, que ingressou no grupo em março de 2013, devido ao problema de saúde de uma professora do Município de Sapucaia do Sul que precisou se afastar para realizar tratamento médico.

Foram realizados nove encontros ao longo de cinco meses, entre os meses de março e julho de 2013. Nestes encontros foram debatidas temáticas relacionadas à Formação Continuada. Este procedimento embasou-se nas premissas de Imbernón (2010), e buscou as narrativas dos professores sobre suas concepções de ensino e como estes percebem o auxílio da formação em legitimar, modificar ou destruir essa concepção.

A análise parte da narrativa, porque se entende como Nóvoa (2006), no sentido de que a força da palavra, o esforço de narrar o trabalho pedagógico e de narrar-se como professor define uma nova identidade profissional. O autor ressalta também a

importância da abertura do diálogo inter-pares, como sendo essencial à renovação de um mister que une o ethos individual ao ethos coletivo, o eu pessoal ao eu profissional.

Visando conhecer o contexto dos docentes investigados, as seis primeiras questões do Caderno de Pesquisa destinaram-se à contextualização dos sujeitos, indagando sobre a Cidade de atuação, gênero, tempo de serviço na escola, funções desempenhadas atualmente, quantidade de escolas em que leciona e modalidades de ensino que possuem experiência.

Apresenta-se de forma resumida o perfil dos mesmos. Quatro professoras têm mais de 10 anos de experiência, um professor tem entre cinco a dez anos e uma professora tem menos de cinco anos de atuação. Quatro deles atuam em mais de duas escolas. Duas professoras (E e F) trabalham juntas em uma escola de Ensino Fundamental (EF) que atende até a sexta-série (ainda em fase de adaptação à mudança de seriação), atuando somente nesta escola. A professora E possui função administrativa e não está atuando em sala de aula no atual momento. Ainda em relação ao nível de ensino no qual os investigados atuam, quatro, além de lecionarem nas séries/anos finais do EF, também atuam no Ensino Médio (EM) e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

As questões de caracterização dos sujeitos investigados embasaram-se na premissa de Tardif (2007), de que os saberes dos professores dependem intimamente das condições sociais e históricas nas quais eles exercem seu ofício, e mais concretamente das condições que estruturam seu próprio trabalho num lugar social determinado.

A seguir, segue a análise detalhada de cada temática, confrontando os dados dos dois instrumentos de coleta utilizados, iniciando pelos relatos dos encontros e posteriormente a redação dos cadernos.

### **6.3.1. A perspectiva Docente em relação à motivação e adaptação para ingressar e frequentar a Formação Continuada**

Este foi o segundo encontro do Grupo de Discussão dos professores, aconteceu no dia 12 de abril de 2013, e contou com a presença de todos os seis

sujeitos investigados, uma bolsista de Iniciação Científica e a Pesquisadora, que exerceu a função de entrevistadora, instigando o debate das questões propostas. Nele foram debatidas as questões do Caderno de Pesquisa:

1) O que levou você a buscar pela formação continuada?

2) Quando você optou em ingressar na formação continuada, quais foram as adaptações pessoais e profissionais necessárias?

Estas questões foram inseridas no início do Caderno de Pesquisa propositalmente para remeter os participantes a fazerem um resgate de suas intenções iniciais ao ingressarem no Projeto OBEDUC (Edital 2010), conhecendo as motivações pessoais e profissionais apontadas pelos docentes, assim como as adequações, acomodações e ajustes necessários para a frequência e realização da Formação Continuada no âmbito acadêmico.

Estas questões tratam de valores e posicionamentos pessoais e individuais, conforme Gonçalves e Gonçalves (1998), há muito de subjetivo na formação de um profissional, no sentido de que a participação do sujeito, em sua própria formação, é muito forte, principalmente se ele já se encontra no decurso de suas atividades profissionais, como é o caso destes seis professores. Os autores enfatizam que os professores que procuram programas de educação continuada têm necessidades diferenciadas de estudantes sem experiência de prática docente.

No enfoque deste estudo, concorda-se com Matos (1998), de que é importante reconhecer o professor como uma pessoa concreta (homem/mulher, pai/mãe, filho/filha, irmã/irmão etc.) que, como profissional, realiza uma das várias dimensões de seu ser. A vida do professor é a sua formação, a formação no espaço universitário vem ou em outros onde ela acontece de forma sistematizada vem necessariamente somar-se àquela (RIBEIRO, 2004).

Dessa forma, se iniciou a investigação das perspectivas dos professores, buscando a visão mais ampla possível.

A análise parte das respostas escritas pelos sujeitos no Caderno de Pesquisa, como complementação e enriquecimento dos dados, foram utilizados trechos selecionados das falas e diálogos ocorridos durante a realização dos encontros. A

opção por priorizar o instrumento escrito se deu uma vez que este instrumento foi respondido por todos os participantes, enquanto que durante os encontros nem todos os professores estiveram presentes.

Para análise das respostas escritas no Caderno de Pesquisa em relação à primeira, elaborou-se o Quadro abaixo (Quadro 8):

**Quadro 8.** Respostas à Questão 1 do Caderno de Pesquisa - Motivações.

<b>Docente</b>	O que levou você a buscar pela formação continuada?
<b>A</b>	(Não respondeu)
<b>B</b>	A minha formação profissional inicial começou na graduação onde cursei Ciências Físicas e Biológicas, depois a plena em Matemática. Logo comecei a lecionar mais especificamente em Matemática e percebi que aqueles conhecimentos adquiridos na graduação não estavam contemplando a necessidade que estavam surgindo. Na graduação frequentei muitas áreas (Biologia, matemática, Física e Química) e foco do meu trabalho pedagógico passou a ser matemática. Comecei então a formação na área da matemática, focadas no ensino e nas dificuldades dos alunos. Depois de 10 anos tive a oportunidade de fazer uma pós-graduação na área de gestão e planejamento escolar. Durante todo o período na minha docência frequentava cursos de educação matemática de pouca duração, mas ainda não era uma formação continuada que realmente trabalhasse com o ensino da matemática. Em seguida frequentei a Especialização em Educação para Surdos, sem concluir. Atualmente frequentando a formação do Observatório juntamente com a frequência no mestrado estou conseguindo perceber o que uma formação continuada pode mudar a nossa prática. A busca pela formação sempre passou pela satisfação pessoal que de alguma forma atinge a satisfação profissional.
<b>C</b>	A sede por conhecimento e a vontade em tornar professor universitário e trabalhar com pesquisa.
<b>D</b>	1º) Com a formação continuada pretendo atingir meus objetivos profissionais, trabalhando com pesquisa na área de EA (Educação Ambiental). 2º) Desde minha formação inicial (Magistério - curso normal), não parei de estudar, fiz minha formação acadêmica na UNISC, Licenciatura e Bacharel em Ciências Biológicas. Após realizei a Pós-Graduação em Novas Tecnologias e Metodologias no Ensino de Ciências, com minha linha de pesquisa em EA. 3º) Ao definir minha profissão percebi que nunca poderia "acomodar" em meus estudos, sempre tive espelhos de bons professores na minha vida. 4º) Além de ampliar meus conhecimentos no campo profissional, considero uma conquista pessoal.
<b>E</b>	A pesquisa feita pela Professora _____. Era um sonho antigo, mas impossível pelo custo e tempo. O Observatório da Educação tornou próximo este sonho, pois através da bolsa o dinheiro para a formação e por ser uma proposta que envolve as Secretarias de Educação a liberação para o estudo.
<b>F</b>	Desejo de Aprender coisas novas; possibilidade de avançar na carreira; gosto por estudar, oportunidade oferecida de gratuidade/bolsa, sempre pensei em fazer mestrado, devido ao valor fui protelando.

Através da análise de conteúdo foram elencadas as seguintes categorias, conforme o quadro abaixo demonstra:

**Quadro 9.** Categorização das respostas - Motivações.

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Nº de ocorrências</b>	<b>%</b>
Motivação	Satisfação Pessoal	3	30
	Satisfação Profissional	2	20
	Mudar a prática	1	10
	Ampliar conhecimentos / Conhecer coisas novas	2	20
	Tornar-se professor universitário	2	20

Fonte: Categorização das respostas dos professores

O que pode-se avaliar desta primeira questão é que os motivos que levam estes professores a buscarem pela Formação Continuada em serviço não são vantagens ou valorização profissional em seus planos de carreira, mas sim a busca pela complementação de lacunas da Formação Inicial.

Pode-se constatar inicialmente em relação às motivações, dois pontos para serem analisados e debatidos: a) professores que cursaram licenciatura curta buscam na formação continuada complementar a formação inicial; e b) professores que iniciaram recentemente a carreira no Ensino Básico Municipal buscam na formação continuada a possibilidade de ingressarem na carreira do Magistério do Ensino Superior. Estes dois pontos são fundamentais para o debate sobre a formulação de propostas e definições de objetivos para a Formação Continuada Docente em Serviço e sobre a atratividade da Carreira de Professor da Educação Básica e os incentivos para a atualização, o aperfeiçoamento e qualificação da categoria. Defende-se aqui que os planos de carreira dos professores de Ensino Básico Municipal devem incentivar e valorizar a Formação Continuada em Serviço, para que os profissionais se qualifiquem e permaneçam na rede.

Na análise do encontro pode-se perceber que embora os professores e a pesquisadora já se conhecessem há três anos, através das atividades e reuniões do grupo do Projeto OBEDUC, tratava-se de uma relação estritamente profissional e superficial. Mesmo os professores já se conhecendo, fizeram uma apresentação oral,

dizendo seus nomes (não informados, neste estudo, para preservar o anonimato dos sujeitos pesquisados), a cidade de atuação e as séries e anos nos quais lecionam, assim como a carga horária trabalhada.

Nesta ocasião, pode-se perceber um certo grau de insegurança e ansiedade entre os professores para falarem de si próprios. Também se pode notar a preocupação dos sujeitos em responder de forma satisfatória às perguntas, confirmando inclusive se o entendimento da pergunta estava correto.

A partir da fala espontânea de todos os sujeitos, os professores elaboraram uma espécie de memorial falado, relatando suas trajetórias acadêmicas, profissionais e pessoais. Para a análise sucinta elaborou-se o quadro abaixo (Quadro 10):

**Quadro 10.** Relatos dos Sujeitos da Pesquisa no 2º Encontro – Síntese das trajetórias acadêmicas.

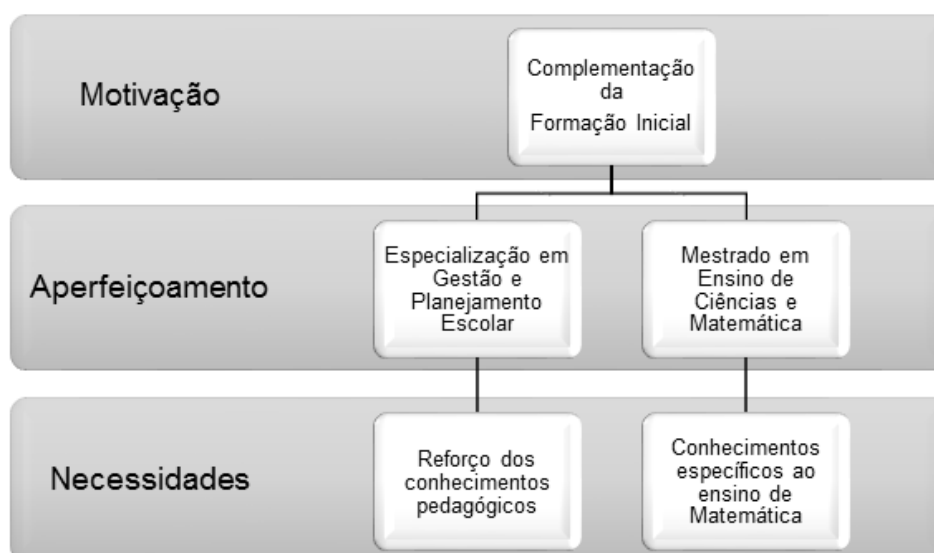
<b>Docente</b>	<b>Formação Inicial</b>	<b>Graduação</b>	<b>Especialização</b>	<b>Carga Horária</b>
<b>A</b>	Magistério	Licenciatura Curta em Ciências Licenciatura Plena e Biologia	Libras	60
<b>B</b>	Magistério	Licenciatura Curta em Ciências	Educação Planejamento e Gestão Escolar	60
<b>C</b>	-	Licenciatura em Ciências - Habilitação em Matemática	Educação Matemática Educação Especial	60
<b>D</b>	Magistério	Ciências Biológicas - Licenciatura Plena	Educação Ambiental e Formação de Professores	40
<b>E</b>	Magistério	Pedagogia	-	40
<b>F</b>	-	Nutrição	-	40

Fonte: Elaboração a partir dos relatos dos professores.

O Quadro 10 demonstra que dos seis professores, quatro iniciaram a formação através do curso de magistério, ingressando na Educação Infantil. Todos possuem graduação em Licenciatura, duas em Licenciatura Curta, complementando com a Licenciatura Plena posteriormente, três possuem Licenciatura Plena, e uma professora é graduada em Nutrição tendo realizado um curso especial para Formação de Professores para atuação nas séries iniciais.

Especificamente sobre as motivações mencionadas coincide com as descritas no Caderno de Pesquisa. Destacando o relato da professora “B” que enriquece a compreensão sobre os motivos que a levaram a buscar por diferentes cursos de Formação Continuada, para o aperfeiçoamento dos conhecimentos tanto pedagógicos como o do conteúdo de Matemática. A partir da análise do depoimento desta professora elaborou-se o fluxograma (Figura 9) para compreender as motivações que levaram a professora “B” a buscar por duas pós-graduações em duas diferentes áreas ligadas à Educação e ao Ensino.

**Figura 9.** Fluxograma elaborado a partir do depoimento da professora “B”.



Fonte: Elaboração Própria.

Através do fluxograma (Figura 9), pode-se analisar de forma objetiva as necessidades expressas pela a professora “B”. O relato revelou que a motivação inicial foi para suprir defasagens da Formação Inicial, e que foram necessárias duas pós-graduações em duas diferentes áreas para satisfazerem necessidades distintas, na área pedagógica e na área específica do conteúdo lecionado. Este relato demonstra como os saberes pedagógicos e conceituais da disciplina lecionada se complementam na prática docente, porém, há uma dificuldade de se estabelecer uma conexão para as teorias.

A partir dos relatos das professoras “B” e “E” elaborou-se o quadro abaixo (Quadro 11) organizando as motivações em “pessoais” e “profissionais”.



**Quadro 11.** Relação entre Motivação Pessoal e Profissional.

Docente	Pessoal	Profissional
B	“vontade de aprender”	“Uma das coisas que eu venho aqui buscar é essa questão também da tecnologia, que também pra gente professor, que tá lá dentro da Escola, isso é muito distante”.
E	“sempre gostei de aprender”	“oportunidade da bolsa”

Fonte: Trechos extraídos dos relatos dos Professores.

A professora “B” menciona a questão de aproximação da tecnologia com a realidade escolar, que na visão dela, estão distantes.

Durante o encontro, a Professora “E” destacou também outros fatores que influenciaram para o seu ingresso na Formação Continuada, como a importância do incentivo financeiro para a opção pela Formação Continuada na área do ensino. No final da fala, a professora também reflete sobre as mudanças ocasionadas pela Formação Continuada. Nesse momento do encontro as Professoras “E”, “F” e a “A” refletem sobre a distinção entre as diferenças presentes nas modalidades de Formação Continuada:

Docente E - [...] Como essa formação que eu estou fazendo aqui, as coisas que eu to pensando. Como eu já mudei muita coisa do que eu era dando aula sabe? Pra ti ver a importância que tem o professor estudar mesmo, estudar estudando e não estudar, né.

P.E - De preparar aula?

Docente E - Não, não que nem às vezes tu vai a um lugar e ai tu vê aquilo, mas tu não pensa naquilo, tu não incorpora aquilo, não vivencia aquilo.

Docente A - É que é diferente, que nem tu participar, por exemplo, de um congresso: Ah, vamos fazer um seminário “A formação continuada”. Sabe? Tu vem, mas tu ouve aquilo ali, mas tu não pensa sobre aquilo. Nós aqui é diferente, que além de tá pensando, tu tá discutindo. [...] Essa é a diferença entre a formação continuada, do sentido da formação continuada.

Docente E - Como essa coisa de tu produzir coisas, como isso te enriquece. Eu acho que é a parte que mais te faz pensar sobre as coisas. Tu tem que produzir, tem que pegar novas ideias e conectar com as tuas. Isso é o que te leva a aprender, né!?

Docente F - E a diferença é que tu tem que aplicar né!?

Docente E - É! Fazer os outros pensar sobre isso.

Docente F - Tu além de fazer, além de buscar a tua formação continuada pra aprimorar os teus conhecimentos em nível de metodologia, de prática. Tu tem que mostrar lá na atuação. Tu tem que pesquisar lá se tá dando certo. Se realmente aquilo valida aquela tua prática, ou não. E é isso que é a diferença que dá trabalho. Porque tu continua trabalhando, e continua fazendo a formação.

Pode-se salientar a partir das falas citadas acima, a relevância da Formação Continuada no âmbito acadêmico, na qual, a prática de sala de aula, aliada às leituras

técnicas da área da Educação e do Ensino e a metodologia científica, remete as professoras à análise crítica de sua práxis educativa. Como consequência, o trabalho de ensino e aprendizagem é aprimorado.

A Formação Continuada no âmbito acadêmico, através da imersão no meio da pesquisa científica, foi considerada pelas professoras como mais eficiente para o aprimoramento dos conhecimentos de metodologia e de prática.

Destaca-se das falas das professoras a visão de realização pessoal com o estudo, de percepção de transição e mudança em suas práticas em sala de aula. Outro ponto mencionado no diálogo que também merece destaque é o fato da Formação Continuada no âmbito acadêmico ocorrer simultânea ao trabalho em sala de aula.

A questão a respeito das adaptações (segunda questão do Caderno de Pesquisa) para a participação na Formação Continuada é considerada importante para o mapeamento das dificuldades enfrentadas pelos professores para conciliar as atividades. Segundo Elliott (1998), para os professores entrarem em cursos de aperfeiçoamento, de educação continuada ou de pós-graduação em tempo parcial envolve um sacrifício pessoal considerável. Em função desta afirmativa julgou-se relevante o estudo das adaptações pessoais e profissionais relatadas pelos participantes, uma vez que estes dados podem ser indicadores para estudos mais amplos, assim como para o planejamento de futuras ações desse tipo.

A segunda questão do Caderno de Pesquisa remeteu aos relatos bastante pessoais e emocionados, no qual as Professoras mencionaram questões familiares. No quadro 12 constam as respostas escritas no Caderno de Pesquisa em relação à segunda pergunta:

**Quadro 12.** Respostas à Questão 2 do Caderno de Pesquisa - Adaptações.

<b>Docente</b>	Quando você optou em ingressar na formação continuada, quais foram as adaptações pessoais e profissionais necessárias?
<b>A</b>	Diminuir o tempo de convivência com familiares; dedicar todo o período livre para estar lendo, escrevendo, estudando; não ter mais tempo para passear; tentar não se envolver com nada além de dar suas aulas "festas na escola e saídas pedagógicas".
<b>B</b>	Um dos pontos que tive que pensar melhor foi a questão do tempo, reorganizar horários de estudo de forma contínua. Então, atinge a família, o lazer, o próprio

	trabalho profissional e ficam em segundo plano. Como tenho muitas turmas, também adaptei a forma de trabalho pedagógico, reduzi o número de trabalhos nas turmas, também a organização das avaliações (reduzi o número de questões pra facilitar a correção) diminui o chamamento com os pais, e para as considerações e comunicações de forma escrita e bilhetes em agendas.
<b>C</b>	Sempre procurei adaptar os compromissos profissionais aos momentos de estudo. Entretanto, neste ano, para concluir a minha dissertação, reduzi a minha jornada de trabalho para 40 horas semanais. Isto foi possível graças a bolsa do OBEDUC.
<b>D</b>	Foram muitas: Pessoais - privação do tempo de lazer, menos noites de sono (leituras). Profissionais - reorganização dos horários, recuperação da carga horária, utilização do (PADI) para estudos.
<b>E</b>	Foram muitas: 1º) Cheguei a primeira aula com lápis, canetas coloridas e todos usavam notebook; 2º) Meu marido saiu do trabalho da noite para me auxiliar; 3ª) Minha sogra e sogro possibilitaram essa saída do emprego da noite do meu marido e ajudaram a ele trabalhar de dia na firma do meu marido; 4º) Minha mãe cuida do meu filho de 4 anos e junto com meu pai o levam p/chácara nos finais de semana p/eu estudar; 5º) Minha filha ajuda bem mais na organização da casa e nas suas atividades pessoais tem se organizado p/realizá-las se exigir muito tempo; 6º) Fizemos reforma na casa montando um espaço de estudo; 7º) Perdi o medo de dirigir fora da cidade e já vou a Canoas de carro; 8º) Profissionais: Carga horária p/estudar liberada pela SMED; apoio de uma pessoa a mais na equipe diretiva p/que eu possa fazer formações.
<b>F</b>	Aprender; melhorar o desempenho profissional/pessoal. Adaptações: menos tempo de lazer, família, coisas pessoais, readequação de funções no trabalho.

Fonte: Caderno de Pesquisa.

Por meio da análise de conteúdo foram elencadas as seguintes categorias, conforme o quadro abaixo demonstra:

**Quadro 13.** Categorização das respostas – Adaptações.

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Nº de ocorrências</b>	<b>%</b>
Adaptação	Redução do tempo de lazer e convívio familiar	5	41,67%
	Redução da Carga Horária	1	8,33%
	Organização da Carga Horária	3	25,00%
	Adaptação das avaliações	1	8,33%
	Tecnologia	2	16,67%

Fonte: Categorização das respostas dos professores

As professoras casadas referiram a participação, colaboração e compreensão dos familiares próximos (marido, filhos, pais, sogros), mencionaram que deixaram de fazer coisas que gostam como “olhar um filme”.

Os dois professores mais jovens, tanto na idade quanto no tempo de profissão relataram que a Formação Inicial e Continuada se deu de forma contínua, sem intervalo.

Docente D - [...] Como eu nunca parei de estudar, então na realidade eu sempre adaptei o trabalho aos momentos que eu estava estudando. Depois que eu me formei, e eu me formei em 2007, em Janeiro de 2007 até hoje, eu sempre trabalhei 60 horas. Esse ano, eu reduzi para 40. Por uma opção, para eu poder me dedicar exclusivamente a minha dissertação. Então, eu vou ter 20 horas semanais para poder me dedicar somente a minha dissertação e terminar o mestrado.

A questão da opção pela redução na carga horária do Professor “D” induziu a conversa para a temática da realidade financeira da categoria docente, abrangendo o ponto sobre o pagamento da bolsa auxílio ofertada pelo OBEDUC.

Docente D - Claro, se não tivesse essa bolsa, eu não sei como seria. Provavelmente eu teria que ter alternativa, não sei nem que alternativa, mas eu teria que ter outra alternativa. Mas, a bolsa pesou. [pausa] Acredito que essa bolsa auxílio seja fundamental pra formação continuada.

Docente B - Isso a gente tem que... Isso é uma coisa também nós professores, eu não sei, posso nem me incluir na fala do “D”, mas pra nós professores isso é um custo muito alto né, essa formação nesse nível de mestrado. Porque, eu vou falar da minha cidade, nós temos uma ajuda na pós-graduação, mas ela é uma ajuda, né, mesmo assim a gente ainda precisa arcar com algumas despesas. Eu na minha visão, não teria nenhuma possibilidade de fazer se não fosse essa bolsa. Não teria nenhuma. Porque é muito alto.

Docente D - Com o vencimento, que nós percebemos todo mês é impossível, não tem, [pausa] ou tu faz um mestrado.

Adaptações metodológicas de ensino e avaliativas foram mencionadas pela professora “B”, que para *diminuir o volume de material a ser carregado* e também *reduzir o tempo na correção das atividades e conciliar com as leituras solicitadas* na Pós-Graduação, ela estava propondo atividades em grupo para seus alunos. A professora “B” complementa o seu relato afirmando que esta modificação *não acarretou* em prejuízo ou *perda para seus alunos*, refletindo como a Formação Continuada no âmbito acadêmico está influenciando mudanças na sua forma de pensar o processo de ensino e aprendizagem:

Docente B - Não! Não! Até porque agora eu to com uma outra visão entende? Esses dois anos e meio que eu to participando do projeto, ele vai te dando outras visões sabe? Que não é bem assim, que tu pode fazer de outro jeito, sabe. As coisas todas tu consegue trabalhar de um outro jeito, de uma outra maneira. Então a gente faz escolhas.

Referindo-se às questões pessoais de adaptação, a professora “C” relata:

Docente C - E quanto à questão pessoal, desde que eu comecei a fazer, desde o tempo de estudo da faculdade também, a gente se priva. Eu acho que quem quer continuar estudando, se priva muito do nosso tempo de lazer, eu acho que a gente tem que intermediar o lazer com o estudo, e muitas vezes a gente deixa o lazer de lado e vai só para o estudo. Pelo menos nos períodos de aula né.

Docente F - é que é um momento esse que a gente ta vivendo agora, que tu tem que priorizar né. Se não, já é bem estressante, se tu não priorizar né...

Docente C - E quantas noites que eu me lembro que, como eu saia do meu município, eu tinha que acordar de madrugada pra vir pra cá fazer a pós. E quantas vezes eu tive que ficar madrugada adentro lendo livros. Isso são as modificações pessoais que a gente tem que sim fazer, por que se não, não tinha conseguido fazer a formação continuada.

Em relação às adaptações, o ponto a ser destacado é a adequação financeira do investimento realizado pelos professores para ingressarem em uma Formação Continuada no âmbito acadêmico. Constatou-se que a bolsa auxílio foi um ponto decisivo para o ingresso dos professores. Acredita-se que o financiamento de bolsas de incentivo para a Formação Continuada de professores em serviço das redes públicas é uma forma de valorização da Educação Básica do País.

Este primeiro encontro, assim como as respostas às estas duas primeiras questões sinalizaram os empasses na tomada de decisão para ingressar em uma Formação Continuada no âmbito acadêmico e a conciliação com a atividade docente. Os relatos tiveram natureza pessoal e individual.

### **6.3.2. A perspectiva Docente em relação à finalidade da Formação Continuada e o que consideram importante nesse processo**

O terceiro encontro foi realizado no dia dez de maio de 2013, somente as duas professoras do município de Canoas - RS compareceram. Na ocasião, foram debatidas as questões 3 e 4 respectivamente:

3) Como você define formação continuada e qual a sua finalidade?

#### 4) Para você o que é importante estar na formação continuada?

Em continuidade às questões debatidas anteriormente, quando os professores foram remetidos à uma reflexão sob passado (ao ponto inicial do processo), as duas questões propostas (3 e 4) incidiram sobre o momento atual, ponderando as prioridades elencadas pelo grupo.

Julgou-se relevante conhecer os julgamentos dos participantes, uma vez que, segundo Sacristán (1995), os professores não produzem o conhecimento que são chamados a reproduzir, nem determinam as estratégias práticas de ação, em função disto o autor sugere que a análise do significado da prática educativa e a compreensão de suas consequências no plano da formação de professores e o estatuto da profissão docente são importantes.

A análise parte do quadro elaborado a partir das respostas escritas pelos professores no Caderno de Pesquisa (Quadro 14):

**Quadro 14.** Respostas à Questão 3 do Caderno de Pesquisa - Finalidade.

<b>Docente</b>	Como você define formação continuada e qual a sua finalidade?
<b>A</b>	O profissional no nosso caso da educação se manter atualizado, estar em contato com pesquisas sobre educação, trocas entre os participantes de um grupo de formação. Busca de novas práticas pedagógicas que tornem melhor suas aulas, com atividades mais adequadas para o processo de ensino e aprendizagem.
<b>B</b>	São momentos de estudo e de reflexão sobre a prática, momentos de trocas e conversas sobre as dificuldades que se apresentam no trabalho docente e das metodologias que dão certo. Não são momentos de queixas, mas de momentos em que possamos comunicar nossas angústias e discutir como esses entraves podem ser transpostos. Formação de período mais longos onde realmente podemos pensar, analisar, sugerir, testar, trocar, buscar metodologias diferenciadas. Encontros de pouco duração, na minha opinião, não surtem o efeito desejado do objetivo principal das formações, que é pensar sobre a prática. É necessário um trabalho contínuo de formação, onde realmente haja o estudo, leituras e discussões. Também acredito que a formação parte de um desejo pessoal, interno, do querer formar-se, dá necessidade de buscar algo novo ou de sugestões para os velhos problemas. Ninguém motiva ninguém, a motivação de uma necessidade pessoal e muito particular.
<b>C</b>	Para mim, formação continuada é processo de estudo e aperfeiçoamento profissional realizada após a graduação, que objetiva capacitar o "formando continuado", usando um neologismo, para determinado fim (teórico ou prático).
<b>D</b>	Como a busca constante de conhecimento por parte do educador, para aprimorar seus conhecimentos. Sua finalidade segundo minha visão é evoluir em nossas competências e ampliar nossos conhecimentos no campo profissional e pessoal.

<b>E</b>	Formação Continuada defino como atualização permanente dentro de espaços acadêmicos, pesquisa na escola (espaço profissional) e participação em colóquios em diferentes espaços. A finalidade é a qualidade do trabalho profissional.
<b>F</b>	Aprimoramento e ampliação dos conhecimentos pertinentes ao exercício profissional. Mudanças, reflexões, melhoria da qualidade no trabalho e conseqüentemente melhor aprendizagem dos alunos.

Fonte: Caderno de Pesquisa.

Por meio da análise de conteúdo foram elencadas as seguintes categorias, conforme o quadro abaixo demonstra:

#### Quadro 15. Categorização das respostas - Finalidade.

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Nº de ocorrências</b>	<b>%</b>
Finalidade	Atualização	2	16,66
	Reflexão	3	25,01
	Trocas	2	16,66
	Metodologias / Novas práticas	2	16,66
	Aperfeiçoamento / Aprimoramento	3	25,01

Fonte: Categorização das respostas dos professores

Como complemento aos dados escritos, analisa-se também trechos selecionados da transcrição do encontro. Destaca-se a fala da Professora “A”:

Docente A - Eu acho que formação continuada é isso, é uma forma da gente voltar pra prática da gente, né. Porque a gente faz as coisas assim, muito no automático, né! E parece que já que a gente dá aula há anos, tá, tu vai ali né, dá a tua aula, mas depois que eu entrei, eu consigo analisar e perceber assim: nossa! Quanta coisa a gente pode rever e refletir e conversar com os alunos! Que antes a gente não tinha uma visão. E a gente nunca para também, né. E a formação acho que também serve pra isso, pra gente poder parar e poder analisar e ver que é o que não acontece nas nossas Escolas, o que menos a gente faz é uma reflexão da prática. Porque a gente se envolve com tantos problemas que a Escola traz, né. Mas a questão do ensino, da aprendizagem ele fica, ele fica um pouco de lado. Pra mim a formação acho que é isso. E a finalidade também, né. É essa questão da minha prática mesmo, de como eu vou contribuir pra que eu possa trabalhar melhor com os meus alunos.

A docente “A” destaca como finalidade a “reflexão da prática” e a “questão do ensino e da aprendizagem”.

A partir da análise das respostas dos professores pode-se especificar quatro categorias conceituais elencadas: 1) troca de experiências - citada por duas professoras (“A” e “B”); 2) busca de metodologias e práticas pedagógicas para melhorar o trabalho em sala de aula - citada por duas professoras (“A” e “B”); 3)

ampliar ou aprimorar conhecimentos - citada por duas professoras (“D” e “F”); 4) reflexão - citada por duas professoras (“B” e “F”). Os termos “atualização permanente” e “aperfeiçoamento profissional” também foram mencionados pelos professores “E” e “C” respectivamente.

As quatro demandas assinaladas demonstram que os professores procuram na Formação Continuada tempo e espaço para o diálogo entre os pares, alternativas de métodos e procedimentos para o incremento do trabalho em sala de aula, assim como a oportunidade para reflexão e o aprimoramento de seus conhecimentos.

Ainda sobre definição de Formação Continuada, durante o encontro a pesquisadora indagou as duas professoras presentes, se durante os cursos realizados por elas, voltados à atividade profissional exercida, se elas faziam alguma distinção entre a proposta ser de qualificação, aperfeiçoamento ou atualização profissional:

Docente B - Ai, eu não consigo definir bem o que que é o aperfeiçoamento, o que que é a [...] Qualificação! [...] Ou atualização! Porque parece, que eles meio que [pausa]. Eu não sei, parece que meio que se confundem. Não consigo enxergar. Eu só consigo, eu percebo sim, que Esta formação, aonde eu to agora, que realmente é uma formação continuada. Um trabalho que é um trabalho assim contínuo. Isso sim surte efeito! Isso sim dá resultado! Isso sim eu consigo perceber coisas diferentes, né! Agora, por exemplo, vou citar, não sei se é isso que tu quer saber. A participação em congresso, por exemplo, sabe até a gente vai.

Docente A - De corpo presente! A gente tá sentada, assiste, mas.

Docente B - Assiste lá, né. As atualizações, porque os seminários são atualizações! [...] Mas na tua prática, aquilo tu não consegue, porque é muito curto!

Docente A - Não tem efeito!

Docente B - Não tem muito efeito! Tu até de repente, tu vai buscar, Tu gostou do assunto, né. Tu assistiu uma oficina, tu gostou do assunto, mas, se tu não for atrás com mais tempo, não surte efeito. Então ele vai ser só meramente assim, para títulos, né.

Docente A - Certificados!

Docente B - Certificados!

O diálogo revela que ambas não distinguem a Formação Continuada voltada para a qualificação, aperfeiçoamento ou atualização profissional, distinguem somente os seminários como atualização e reforçam a relevância da Formação Continuada no âmbito acadêmico como diferencial para uma efetiva mudança na prática educativa. O final do diálogo remete à importância da pontuação dos certificados no Plano de Carreira Docente do Município.



A questão de diferenciação entre as propostas de Formação Continuada (qualificação, aperfeiçoamento ou atualização profissional) foram inseridas no debate visando complementar a perspectiva de finalidade deste processo para os docentes. Hypolito (2000) esclarece os conceitos sobre as terminologias *aperfeiçoamento* e *atualização*, empregados neste estudo. Segundo a autora, *atualização* tem o sentido de tornar atual o conhecimento do professor, considerado desatualizado, pela rotina do dia-a-dia; e *aperfeiçoamento* tem o sentido de tornar perfeito, completar ou acabar o que estava incompleto, adquirir maior grau de instrução.

Sobre a questão do que é considerado importante estar presente na Formação Continuada, as professoras relataram:

Docente B - Que é um trabalho, né, mais focado na área do ensino, né, e que realmente seja uma formação continuada. Que seja assim um tempo de estudo, como eu te disse; participação de seminários, e de palestras, isso não faz mudar a tua prática. É tu ter uma...

Docente A - Sequência!

Docente B - Uma sequência. Um tempo determinado, um tempo maior eu acho também, pra essa questão do estudo. Eu acho que é o que mais funciona, nas formações continuadas.

P.E - De serem questões voltadas diretamente para as áreas de ensino?

Docente B - Isso!

P.E - Daí.

Docente A - Pode ter momentos da educação no geral, né. Do contexto, atualidades.

Docente B - Mas que não fossem coisas assim estanques! Sabe? Que a gente percebe assim, que são, são participações assim esporádicas sem tu realmente tu ter um.

P.E - Envolvimento!

Docente B - Envolvimento!

Na questão sobre o “envolvimento”, a pesquisadora instigou a reflexão sobre a participação das professoras nos grupos de pesquisa, se elas consideravam esse aspecto importante na Formação Continuada:

Docente A - Sim! É um desafio, se não tu te acomoda, né, tu é desafiada a fazer diferente.

P.E - Sim, mas essa questão de vocês como pesquisadores, vocês aqui estarem na pós graduação fazendo pesquisa, isso é significativo?

Docente B - Sim! Porque como a “A” falou, nós estamos na sala de aula, tu entende? Porque o que eu sempre achei, e acho, é que a Universidade sempre teve distante da Escola. Porque uma coisa é tu fazer pesquisa aqui.

Docente A - Se aprimora, evolui, mas fica aqui dentro.

Docente B - Faz a pesquisa aqui, mas outra coisa é tu ta dentro do ambiente que é a produção do saber, que é dentro da Escola. Então eu acho que é isso que ta sendo o bom, a gente ta aqui também como pesquisador, de repente produtor de alguma coisa a gente não sabe ainda, né, lendo... Mas a gente também ta dentro da sala de aula, então a gente tem essa proximidade que

eu acho que ainda falta na Universidade. E acho que isso tá muito longe ainda.

Sobre a dualidade academia *versus* educação básica, Fiorentini, Souza Jr. e Melo (1998) argumentam que o papel atribuído ao professor do ensino fundamental e médio, nos processos de inovação curricular, tem oscilado, historicamente, entre dois extremos:

num, o professor vê-se reduzido à condição de técnico que apenas toma conhecimento, por meio de cursos de atualização, do que foi produzido/pensado pelos especialistas; noutro, temos o professor que luta por autonomia intelectual/profissional que o habilite a atuar como agente ativo/reflexivo que participa das discussões/elaboração das inovações curriculares que atenda aos desafios socioculturais e políticos de seu tempo (FIORENTINI; SOUZA JR; MELO, 1998)

Aos poucos, durante o diálogo as professoras vão cedendo à resistência de que a pesquisa não se comunica com a sala de aula:

P.E - E a pesquisa? Essa questão de vocês se envolverem com a pesquisa. Isso consegue permear essa questão dos conhecimentos específicos e pedagógicos, pra vocês? Na prática de vocês?

Docente B - Aham, sim! É muito bom!

P.E - Como vocês vêm isso se dando?

Docente B - É porque aqui, é o nosso momento de estudo, né?! E a partir das leituras que a gente vem fazendo, que a gente vem tendo durante esse tempo que nós estivemos aqui. A gente consegue perceber sim algumas proximidades, além desse distanciamento que a gente percebe, a gente consegue perceber sim que tem coisas que são possíveis de fazer, que na verdade não tá tão longe assim, que a gente consegue fazer sim essa ligação entre a pesquisa e entre a sala de aula. Só que isso dispõe de tempo, né, de dedicação.

Docente A - Porque a dificuldade maior do professor é tempo! Tempo de (pausa). Tem momentos que tu quer assim te aprofundar mais, tu quer continuar lendo, e não! Tem que largar tudo e se afastar daquilo.

A prática investigativa foi considerada pelas duas professoras um desafio e uma aproximação entre o universo acadêmico e o mundo escolar. Nesse sentido, Fiorentini, Souza Jr. e Melo (1998) convidaram para discutir com o grupo GEPEC (Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Continuada) o então recém doutor Arnaldo Vaz, que havia defendido sua tese baseado em suas pesquisas com professores primários ingleses, nesta participação, Arnaldo Vaz sustentou que a pesquisa acadêmica e a prática do ensino de ciências representavam um “diálogo entre dois mundos”, ou melhor, um palco de tensões entre acadêmicos e professores. Esta premissa pode ser considerada confirmada pelos depoimentos das professoras “A” e “B” deste estudo.

O quadro a seguir (Quadro 16) apresenta as respostas escritas no Caderno de Pesquisa à questão quatro.

**Quadro 16.** Respostas à Questão 4 do Caderno de Pesquisa – Importante estar presente.

<b>Docentes</b>	Para você o que é importante estar na formação continuada?
<b>A</b>	Ideias novas, motivação, aproveitamento de experiências, otimizar o tempo, pois ele é "curto".
<b>B</b>	Penso que o estudo e as leituras são muito importantes. Também as conversas e trocas com seus pares e de alguém que conduza esse processo. De alguém que instigue as discussões, fomenta os comentários. Acho que é a organização da formação que ela tenha um objetivo, mas apenas uma formação para registro em papel, mas um trabalho sério, com temas a serem discutidos e analisados. Também não pode ser algo fechado, pois afinal, deve-se se abrir o espaço para que as discussões possam evoluir naturalmente. Desta forma, o grupo cria um vínculo de confiança para que as reais necessidades sejam discutidas e expostas.
<b>C</b>	É importante estar presente aspectos da vivência profissional condizentes à realidade, bem como, possibilitar o estudo de estratégias de ensino e as diferentes formas de aprendizagens.
<b>D</b>	Considero que seja uma necessidade minha na busca de uma formação para contemplar as necessidades reais em sala de aula e também para saciar minha "curiosidade" pessoal (minha vontade de obter mais informações e conhecimento).
<b>E</b>	Reflexão sobre ação; Leituras; Trocas entre os diferentes profissionais e pesquisadores; A pesquisa sobre a aprendizagem dos alunos; A aproximação da academia do ambiente escolar.
<b>F</b>	Teoria para embasar a prática; aspectos de aplicação práticas da teoria; leitura, pesquisa, formação-ação, reflexão e registro.

Fonte: Caderno de Pesquisa.

As repostas dos professores podem ser agrupadas em quatro categorias: 1) trocas e Discussões (professoras “B” e “E”); 2) Ideias novas, vivência profissional e Necessidades reais em sala de aula (professores “A”, “C” e “D”); 3) Estudo, Leituras e Pesquisa e (professores “B”, “C”, “E” e “F”); 4) Aproveitamento de experiências e Reflexão sobre ação (professores “A”, “E” e “F”). Conforme sintetizado no quadro abaixo (Quadro 17).

**Quadro 17.** Categorização das respostas – Importante estar presente.

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Nº de ocorrências</b>	<b>%</b>
	Trocas e Discussões	2	18,19

Importante estar presente	Ideias novas, vivência profissional e Necessidades reais em sala de aula	3	27,27
	Estudo, Leituras e Pesquisa	3	27,27
	Aproveitamento de experiências e Reflexão sobre ação	3	27,27

Fonte: Categorização das respostas dos professores

A professora “A” também mencionou motivação, que por não ter sido mencionado por mais nenhum participante e não se comunicar com nenhuma outra categoria não foi categorizado, assim como a questão de “aproximação da academia com o ambiente escolar”, mencionado pela professora “E”.

A partir da confrontação das respostas do Quadro 16 e 17 elaborou-se um quadro comparativo entre as categorias elencadas pelos professores (Quadro 18), buscando verificar a congruência entre as atribuições de “finalidade” e o que é considerado “importante estar presente” no processo de Formação Continuada.

**Quadro 18.** Comparação entre as categorias elencadas pelos docentes.

<b>Categorias Finalidades</b>	<b>O que consideram importante</b>
Troca de Experiências	Trocas Discussões
Busca de metodologias e práticas pedagógicas	Ideias Novas Vivência profissional Necessidades reais em sala de aula
Ampliação e aprimoramento de conhecimentos	Estudo Leituras Pesquisa
Reflexão	Aproveitamento de experiências Reflexão sobre ação

Fonte: Elaboração Própria.

A comparação entre as categorias elencadas pelos professores demonstra que eles mantiveram coerência entre as respostas às duas questões.

### 6.3.3. Análise das vivências destacadas pelos docentes como significativas para o crescimento pessoal e profissional durante a Formação Continuada

Este encontro foi realizado no dia 17 de maio de 2013, e contou com a presença de cinco professores participantes. Foi debatida a questão cinco do Caderno de Pesquisa: qual vivência na formação continuada você destaca como mais significativa para o seu crescimento pessoal e profissional?

Esta questão se destina ao estudo comparativo entre a perspectiva docente, no sentido de estes valorizam no percorrer da Formação Continuada no âmbito acadêmico e a proposta elaborada pela Pós-Graduação. Neste capítulo são analisadas as perspectivas dos seis sujeitos participantes.

A análise inicia pelo quadro 19 elaborado a partir das respostas escritas pelos professores no Caderno de Pesquisa:

**Quadro 19.** Respostas à Questão 5 do Caderno de Pesquisa – Vivência.

<b>Docentes</b>	Qual vivência na formação continuada você destaca como mais significativa para o seu crescimento pessoal e profissional?
<b>A</b>	Troca de experiências; senti que é possível mudar algumas práticas; saber que as dificuldades não são só minhas, que a maioria vive as mesmas situações; passar a registrar.
<b>B</b>	A própria reflexão sobre a minha prática, de conseguir enxergar como estou atuando na sala de aula e de como essas ações refletem na aprendizagem dos alunos. Pela formação e as discussões que estão ocorrendo, no mesmo momento, me reporto para sala de aula e foco uma análise dos meus métodos e planejamento. Nosso quantos erros, tropeços, mas consegui visualizar também quanto ações foram acertadas e tenho a consciência que o trabalho com os alunos, o seu crescimento é fruto de uma caminhada longa. A própria frequência nesse tipo de formação proporciona uma satisfação pessoal, que para mim, é maior do que a profissional, porque o retorno financeiro será mínimo, mas o crescimento pessoal será imensurável.
<b>C</b>	As práticas. A análise teórica e a reflexão das práticas pedagógicas em função de uma melhora no processo de ensino.
<b>D</b>	Além do conhecimento adquirido, considero de extrema importância os debates e trocas de experiências entre o grupo de professores. No âmbito profissional considero mais significativo o despar para a pesquisa na sala de aula contribuindo com minhas práticas.
<b>E</b>	Escrever sobre o que se faz através do olhar da pesquisa.
<b>F</b>	Profissional: Aprendizagem profissional/melhoria da minha prática. Pessoal: Respeito as diferenças e comprovação/percepção de que o caminho a ser

	percorrido p/mudanças na ed. é longo devido a for. que participam de formação sabem que tem que fazer diferença mas não se dispõem com isso também como formadora percebo a importância da MOTIVAÇÃO. Importância da generosidade par com as pessoas que se sintam acolhidas nas suas dificuldades.
--	---

Fonte: Caderno de Pesquisa.

A análise das respostas escritas reforça as afirmações do encontro anterior. Dos seis professores, duas (professora “B” e “C”) destacaram a “reflexão”, dois (professora “A” e professor “D”) destacaram “troca”. Conforme sintetizado no quadro abaixo (Quadro 20).

**Quadro 20.** Categorização das respostas - vivência.

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Nº de ocorrências</b>	<b>%</b>
Vivência	Reflexão	2	40
	Troca	2	40
	Atividade escrita	1	20

Fonte: Categorização das respostas dos professores

Em destaque a fala da professora “D” sobre a temática reflexão:

Docente D - [...] Uma coisa que o Observatório fez comigo é pensar sobre a prática em sala de aula, e uma das coisas que até é uma cobrança que fazem pra gente, é que a gente faça as atividades em sala de aula e quando a gente fizer uma atividade relacionada ao observatório, que a gente analise e escreva alguma coisa a respeito daquilo. E isso eu acho que faz a gente crescer. Porque no momento que a gente vai buscar escrever, no momento que a gente vai justificar aquilo que a gente tá fazendo em sala de aula, eu acho que a gente tem um crescimento, né? Acho que a gente começa a enriquecer a nossa prática, porque a gente tá buscando teóricos, né. A gente tá buscando teóricos que vão embasar qualquer ação que a gente for fazer em sala de aula. Então, acho que a formação continuada, aqui do Observatório, então pra mim é isso daí: melhorar a minha prática, embasada em referencial teórico que a gente tá vendo se tá dando certo ou não né, daí só com a prática pra saber. [...] Porque uma coisa é tu chegar em sala de aula, e isso a maioria dos professores fazem, alguns nem planejam aula. Chegam na sala dão aquele conteúdo, porque já é cultural dar aquele conteúdo, né, e também não sabem nem porquê. E daqui a pouco não entende porque os alunos não tão aprendendo. Eu acho que o Observatório tá fazendo isso comigo pelo menos. Fazendo eu analisar os pormenores ai, dos processos de sala de aula.

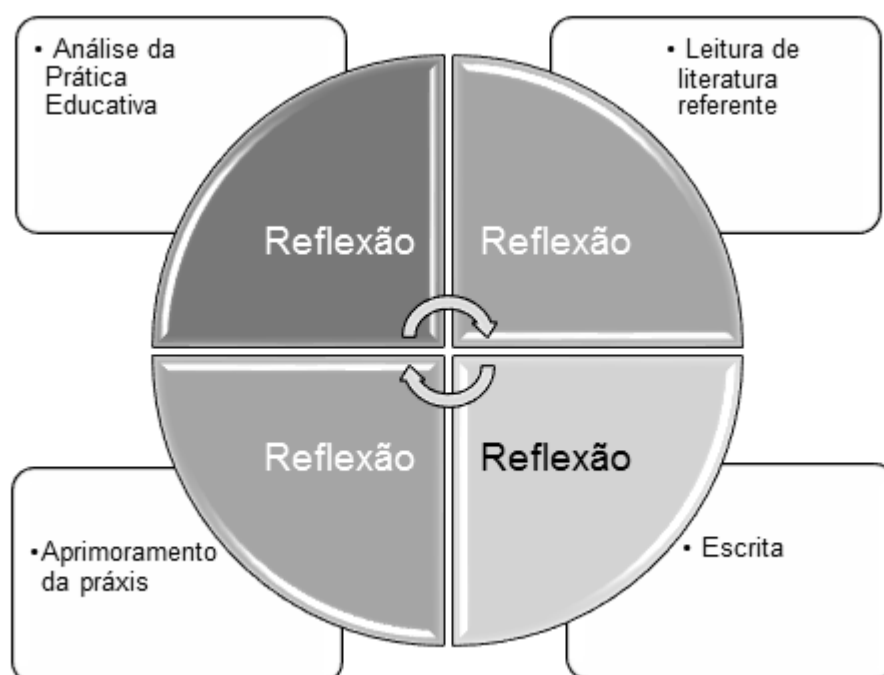
A atividade de “escrita” também foi mencionada pela Professora “E”.

Docente E - Pra mim a vivência que eu destaco mais significativa, participando da formação continuada, pra mim como pessoa, como profissional, é poder escrever. O ato de escrever sobre aquilo que a gente faz, mas através do olhar da pesquisa. Não escrever por escrever, ou escrever pra relatar. [...] É um escrever buscando na teoria uma justificava ou esse embasamento. Tentando buscar caminhos, mas o escrever... Eu acho até assim, eu coloquei: Um escrever sobre o que se faz, através do olhar da

pesquisa. Pra mim eu acho que foi a aprendizagem mais significativa que eu tive. Porque eu sempre achava que não era tão importante escrever, era mais importante fazer, agir. E hoje eu vejo a importância do poder escrever, de poder olhar, de poder pensar, de poder articular como pesquisa. Porque eu achava muito longe isso da vivência lá, do ensino fundamental, da minha prática de escola, de gestora, e hoje eu vejo que não, né. Como é importante tu saber fazer uma pesquisa, porque no momento que tu escreve, que tu faz uma pesquisa tu busca esses caminhos, mas tu realmente olha de outra forma, né.

Especificamente em relação à Formação Continuada realizada pelo OBEDUC, os professores “D” e “E” elencaram a reflexão sobre a prática; a junção entre as leituras para o embasamento teórico e atividade de redação analítica na prática da pesquisa atividades consideradas importantes na Formação Continuada. A partir destes dois relatos elaborou-se o fluxograma demonstrativo (Figura 10) de como a “reflexão” permeia as atividades mencionadas pelas professoras:

**Figura 10.** Fluxograma representando o ciclo da reflexão na Formação Continuada.



Fonte: Elaboração Própria

A Professora “E” é gestora na sua escola, e também reflete sobre influência desse processo reflexivo na sua função:

Docente E - Eu sou formada em pedagogia, né, então sempre alfabetizei. Então pra mim essa escolha por um caminho, essa metodologia por onde vai ela é básica lá na sala com o aluno. Mas quando tu vai pra direção de uma Escola, que tu vai ajudar a organizar um currículo, que tu vai pensar um calendário escolar, que tu vai fazer uma opção por uma festa por uma

atividade, por um lugar que alguém vai ocupar, tu precisa muito dessa formação. Eu penso que eu como profissional, melhorei muito depois que eu voltei a estudar, a vim pro mestrado, participei das aulas, faço a formação e tudo, porque tu começa a ter mais embasamento pra ser profissional naquela área sabe, tu tem o conhecimento mesmo de; porque que tu vai fazer uma festa junina? Pra que que ela é né! Pra que que tu vai escolher uma mostra pedagógica? [...] Tu pensa mais sobre isso. Tu não simplesmente fecha o calendário com os dias letivos. Ou porque gostaram, ou porque a comunidade pediu. Mas qual é a minha função social aqui dentro dessa Escola? Qual é a função social da Escola? Ah, é aprendizagem? Porque que eu tô fazendo isso? E fazer daí, porque tu tá ali como gestora e tu precisa fazer o grupo pensar sobre isso. Porque se não tu só lista e deu, né.

Nesse momento do diálogo a professora “D” menciona a importância de transpor a vivência da experiência investigativa para a sala de aula:

Docente D - E eu vejo que é essa também a parte que eu considero mais importante que eu tô trazendo aqui, pra juntar com a minha prática, é levar a pesquisa pro ensino fundamental. Metodologias um pouco diferentes. Porque quando tu tem um embasamento teórico tu consegue criar metodologias diferentes pra atuar com os teus alunos, então essa metodologia diferenciada que eu tô conseguindo fazer, juntando várias áreas do conhecimento, que eu considero importante. É a pesquisa em si, que ta conseguindo ajudar nós a proporcionar essas novas metodologias.

Outro ponto importante a ser analisado nesta fala da professora “C” é a aquisição de metodologias de ensino.

A professora “A” detalhou e justificou o que havia escrito no caderno:

Docente A - É eu pensei em amadurecimento também! O que que eu vejo: Três momentos digamos assim; O momento estudante, e ai por ser professora, sou professora, e agora o retornar de novo, então assim agora como a escrita eu também nunca dei muita importância ao escrever. Tudo aquilo é pauta, é uma palavra chave e deu. Tudo rapidinho, né. E agora eu vejo a importância! Que é importante essa escrita, que é onde eu falho, é onde a minha dificuldade digamos assim. E é como ela disse; “C”. , que para os alunos eu to passando isso também. Então como eu trabalho com magistério, eu já to fazendo; “registra, me escrevam, façam a regra do jogo”, então elas também já vão sair melhor preparadas pra quando houver também essa necessidade.

P.E - Tu ta passando pra eles essa tua resignificação.

Docente A - É! Que é uma dificuldade minha que eu to tentando sanar. Eu espero que pra elas não seja tão difícil quanto ta sendo pra mim, porque elas já vão começar uma base.

A questão da escrita, mencionada pela professora “A” está em um sentido diferente do mencionado pela Professora “E” (no relato escrito no Caderno de Pesquisa e detalhado em sua fala – destacado em seu depoimento), que se referiu especificamente à escrita científica e analítica. A professora “A” traz uma dificuldade própria no campo profissional, ao mencionar o exercício de relatar, registrar e redigir



as situações vivenciadas ou a serem planejadas, considerando importante o incentivo à elaboração de textos desde a formação inicial, no seu caso, atuando na formação do magistério.

A professora “E” destaca a sua atuação como formadora:

Docente E - De formadora! Ela te leva a estudar mais, a tu ver detalhes, a embasar muito... A tu ver detalhes daquela teoria que, assim oh, tu sabe como é que é professor que acha que teoria é bobagem.

A experiência de formadora mencionada pela professora “E” é relativa à sua atuação como formadora na Formação Continuada, na sua própria escola e pelo grupo do OBEDUC, com o curso ministrado pela plataforma Moodle. O Grupo do OBEDUC organizou uma série de cursos que foram ministrados pelos professores da Educação Básica, e bolsistas do programa, em parceria com os professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade. Estes cursos foram oferecidos gratuitamente aos professores da Educação Básica da rede Pública da Região Metropolitana de Porto Alegre - RS.

Os relatos evidenciam o processo de amadurecimento de uma identidade profissional, que segundo Pimenta (2002) se constrói, a partir da significação social da profissional, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições; mas também, a autora ressalta a confrontação entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias.

#### **6.3.4. Análise dos Saberes adquiridos e desenvolvidos durante a Formação Continuada considerados pelos professores mais relevantes à prática docente**

A análise das respostas escritas nos Cadernos de Pesquisa gerou o artigo “Análise das narrativas docentes a respeito da valorização e ressignificação dos saberes desenvolvidos e adquiridos durante o processo de Formação Continuada no âmbito acadêmico” apresentado no II Congresso Nacional de Formação de Professores XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores e publicado nos anais do evento.

Diante da reflexão de Guimarães (2004) sobre a realidade cambiante que coloca novos desafios à formação e à profissão docente, está se vivendo um momento importante em virtude da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96) julga-se relevante analisar quais saberes os professores imersos na Formação Continuada consideram mais significativos para a atividade profissional.

Conforme Gauthier et al. (1998), uma das condições essenciais a toda profissão é a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhe são próprias, o autor argumenta que vários outros ofícios desenvolveram um *corpus* (grifo dos autores) de saberes, enquanto o ensino tarda a refletir sobre si mesmo. Em sua obra, Gauthier et al. (1998) questionam, refletem e categorizam os diferentes saberes necessários ao exercício da profissão docente que estão presentes na argumentação deste trabalho.

Entende-se que as demandas dos saberes a serem desenvolvidos pelos professores na Formação Inicial e na Continuada são diferentes em suas finalidades e objetivos. Mesmo sobre a temática específica de Formação Continuada de Professores em serviço as propostas são variadas, no âmbito das ações dirigidas e qualificadas explicitamente para esse tipo de formação. Gatti (2008) afirma que, sob esse rótulo, se abrigam desde cursos de extensão de natureza bem diversificada até cursos de formação que outorgam diplomas profissionais, seja em nível médio, seja em nível superior.

Como Tardif (2007) defende, a questão epistemológica da prática profissional se encontra, evidentemente, no cerne desse movimento de profissionalização. De fato, o mundo do trabalho, o que distingue as profissões das outras ocupações, é em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo.

Nunes (2001) constatou que a partir de 1990, surgiram novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido, com isso, a autora aponta para uma “virada” (grifo da autora) nos estudos, passando então a reconhecer e considerar os saberes construídos pelos professores, o que anteriormente não era levado em consideração.

Brito (2006) observa o delineamento de uma nova racionalidade formativa, cujo foco vai além de apenas propiciar o domínio de conhecimentos específicos da profissão, o objetivo passou a ser constituir um agente capaz de responder às diversas exigências e à multiplicidade de situações que marcam a atividade docente. Também nesse sentido, Tardif (2007) afirma que os saberes profissionais são variados e heterogêneos porque os professores, na ação, no trabalho, procuram atingir diferentes tipos de objetivos cuja realização não exige os mesmos tipos de conhecimento, de competência ou de aptidão.

Justifica-se investigar os saberes desenvolvidos durante o processo de formação continuada com base na afirmação de Tardif (2000), que tanto em suas bases teóricas quanto nas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada.

A partir deste entendimento sobre narrativa, busca-se a compreensão dos saberes, que também está embasado em Nóvoa (2006), que os define por um conjunto de conhecimentos, de competências e de atitudes mais (e este é considerado pelo autor o mais essencial) a sua mobilização numa determinada atividade educativa.

Sobre o tempo de experiência, Huberman (2007) considera três fases do ciclo de vida dos professores: fase 1) Exploração; fase 2) Estabilização, e fase 3) Diversificação. O autor explica os diferentes momentos da carreira docente compreendendo as dimensões profissionais e pessoais.

Fase 1) Exploração: entrada na carreira – consiste em fazer uma opção provisória, em proceder a uma investigação dos contornos da profissão, experimentando um ou mais papéis. [...]

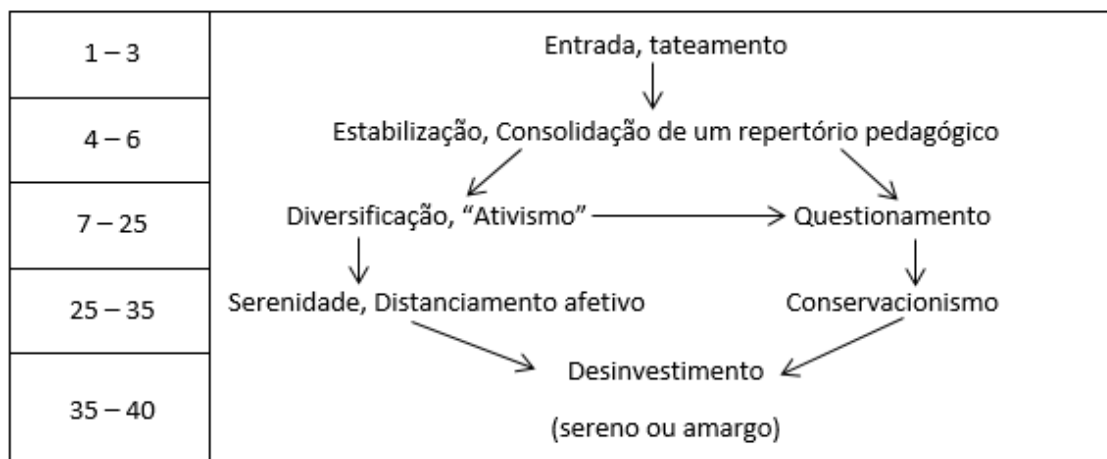
Fase 2) Estabilização ou compromisso: na qual as pessoas centram a sua atenção no domínio das diversas características do trabalho, na procura de um setor de focalização ou de especialização, na aquisição de um caderno de encargos e de condições de trabalho satisfatórias. [...]

Fase 3) Diversificação: as pessoas lançam-se, então numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc. (HUBERMAN, 2007. p. 37, 38, 39, 40 e 41)

De acordo com a fase profissional que o docente se encontra, ele busca ressignificações diferentes na formação continuada. Huberman (2007) trata ainda de duas fases na carreira docente, a da Serenidade, podendo está se apresentar de duas

formas, conforme mostra o Esquema (Figura 11), resumindo os elementos de forma esquematicamente das fases da Carreira Docente.

**Figura 11.** Modelo Síntese das Fases da Carreira Docente.



Fonte: Huberman (2007) p. 47.

Constata-se que quatro professoras (A, B, E e F) têm mais de 10 anos de experiência, enquadradas nas fases de Diversificação; um professor (C) tem entre cinco a dez anos, estando na fase de estabilização e uma professora (D) tem menos de cinco anos de atuação, encontra-se na fase de entrada na carreira. Portanto, neste pequeno grupo, há sujeitos em três fases distintas da carreira.

A relação entre o tempo de experiência profissional e os saberes também é mencionada por Tardif (2007), que afirma que os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual estão presentes dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, além de fases e mudanças.

Sobre a quantidade de escolas que os professores atuam: quatro deles atuam em mais de duas escolas; duas professoras (E e F) atuam em somente uma escola, trabalham juntas em uma escola de Ensino Fundamental (EF) que atende até a sexta-série (ainda em fase adaptação à mudança de seriação). A professora E possui função administrativa e não está atuando em sala de aula no atual momento. Ainda em relação ao nível de ensino no qual os professores investigados atuam, quatro, além de lecionarem nas séries/anos finais do EF, também atuam no Ensino Médio (EM) e

na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Neste caso, a relação tempo de experiência não mostrou influência no número de escolas em que os professores atuam.

A questão destinada a investigar as atribuições dos professores para a contribuição da formação continuada na prática docente, não tem como objetivo estabelecer comparação entre os sujeitos, mas visa identificar, de forma individual como os docentes estabelecem relação entre as atividades que estão desenvolvendo há três anos e um possível reflexo positivo em suas práticas profissional. A transcrição das respostas reproduziu na íntegra o texto original redigido pelos docentes, organizadas no Quadro 21 abaixo.

**Quadro 21.** Respostas à Questão 6 do Caderno - Contribuição da formação continuada na atividade docente.

<b>Docentes</b>	<b>De que forma a formação continuada realizada pelo grupo OBEDUC da Universidade está contribuindo para a sua atividade docente?</b>
<b>A</b>	Percebo que mudei no meu modo de agir (algumas coisas); fui em busca de mais conhecimento na informática; passei a dar mais valor para as pesquisas e seus resultados.
<b>B</b>	Também pelas reflexões que estão sendo feitas no grupo, faz com que eu analise meus erros e acertos. A formação do Observatório e a frequência nas aulas do mestrado formam um pacote, as atividades se complementam. O Observatório focado nas práticas de sala de aula e as aulas de mestrado no olhar científico das aprendizagens.
<b>C</b>	A contribuição mais valiosa relaciona-se à possibilidade de refletirmos sobre a prática docente, trocando experiências com colegas da área, assim como, o estímulo à produção científica.
<b>D</b>	As leituras e reflexões propostas, conseguem avaliar as minhas ações e prática docente, ou seja, consigo trabalhar e na prática toda e teoria adquirida, através da avaliação, planejamento de atividades entre outros.
<b>E</b>	De todas as formas possíveis: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensar a prática;</li> <li>• Na construção de um currículo focado no aprender.</li> </ul>
<b>F</b>	Crescimento pessoal/profissional; aprendizagens concretas para aplicação; trocas espaço forma, fornece matriz; subsidiar pesquisas.

Fonte: Caderno de Pesquisa.

Através da análise de conteúdo, as respostas foram organizadas em duas categorias: categoria “reflexão sobre a prática” e categoria “pesquisa”, como mostra o quadro abaixo (Quadro 22):

**Quadro 22.** Categorização das respostas – Contribuição para a atividade docente.

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Nº de ocorrências</b>	<b>%</b>
Contribuição para a atividade docente	Reflexão sobre a prática	4	57,15
	Pesquisa	3	42,85

Fonte: Categorização das respostas dos professores

A reflexão sobre a prática está presente nas respostas de três sujeitos (Professores B, C e D). Esta categoria demonstra que pelo menos a metade dos docentes participantes estão desenvolvendo uma formação reflexiva, o que é um aspecto positivo no ponto de vista de Nóvoa (1992), o qual afirma que o processo de formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participativa; como também destaca Perrenoud (2002), no sentido da importância em orientar esse processo com clareza para uma prática reflexiva, onde os saberes advindos da experiência e da ação dos profissionais sejam valorizados e se desenvolva uma forte articulação teoria-prática e uma verdadeira profissionalização. Para Perrenoud (2002) uma prática reflexiva não é apenas uma competência a serviço dos interesses do professor, é uma expressão da consciência profissional.

Estas afirmativas confirmam a necessidade apontada pelos autores citados e também mencionado por Brito (2006), indicando a necessidade de uma nova racionalidade sobre a formação de professores, pressupondo o docente como sujeito de conhecimentos, baseando-se no entendimento do que o desenvolvimento profissional decorre, também da reflexão docente diante das situações vividas na sala de aula e para as quais se precisa definir posturas pedagógicas.

A relação da Pesquisa com a atividade docente está presente nas respostas dos Professores A, B, C e F, porém com sentidos diferentes. Os professores A e B, referem a leitura de artigos científicos, enquanto que os professores C e F referem-se a atividade de investigação científica como atividade praticada no processo de formação continuada.

Este indicador é muito relevante, pois, conforme André (2001) existe um consenso na literatura educacional de que a pesquisa é um elemento essencial na formação profissional do professor, a autora ainda complementa que existe também

uma ideia, que vem sendo defendida, de que a pesquisa deve ser parte integrante do trabalho do professor, ou seja, o professor deve se envolver em projetos de pesquisa nas escolas ou salas de aula.

Mas qual é a aproximação existente da atividade de investigação científica na formação inicial dos professores? Nesse ponto, Santos (2001) salienta que muitos docentes consideram suas atividades de ensino desconectadas das atividades de pesquisa, ministrando na graduação cursos que não revelam uma marca concreta de seus trabalhos na área da pesquisa. A inserção da vivência de investigação científica é uma demanda ainda a ser incorporada na formação inicial, assim como, é preciso estar presente na formação continuada.

A questão seguinte, sobre quais os saberes desenvolvidos e adquiridos na formação continuada, está embasada na afirmativa de Tardif (2007), que os saberes dos professores devem ser compreendidos numa relação direta com as condições que estruturam seu trabalho. A transcrição das respostas compõe o Quadro 23 (abaixo).

**Quadro 23.** Respostas à Questão 7 do Caderno de Pesquisa - saberes desenvolvidos e adquiridos na formação continuada mais relevantes à prática docente.

<b>Docentes</b>	<b>Quais saberes desenvolvidos e adquiridos na formação continuada estão sendo mais relevantes à sua prática docente?</b>
<b>A</b>	Pesquisa (valorizar); Registrar resultados; Uso da Informática e atualização.
<b>B</b>	Penso que estou desenvolvendo melhor as percepções, os olhares sobre os alunos, procurando entender melhor como estão aprendendo e qual a melhor forma de desenvolver a aprendizagem.
<b>C</b>	A disciplina do currículo e o estudo sobre os diferentes tipos de conteúdos. E, a leitura de um referencial que aborda as diferentes memórias.
<b>D</b>	Considero que os saberes e teóricos ampliaram e qualificaram minha prática, principalmente dando o suporte teórico para embasar minha metodologia de ensino, focando aspectos relevantes para a vida pessoal de cada estudante.
<b>E</b>	A importância da pesquisa como alavanca de planejamento de ações docentes.

<b>F</b>	Como meu aluno aprende, porque faz isso de tal forma?
----------	---

Fonte: Caderno de Pesquisa.

Por meio da análise de conteúdo foram elencadas as seguintes categorias, conforme o quadro abaixo (Quadro 24) demonstra:

**Quadro 24.** Categorização das respostas - Saberes.

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Nº de ocorrências</b>	<b>%</b>
Saberes	Pesquisa	2	28,58
	Atualização	1	14,28
	Compreensão do aluno	2	28,58
	Currículo	1	14,28
	Metodologias de ensino	1	14,28

Fonte: Categorização das respostas dos professores

Para a análise destas respostas, tomou-se como base a categorização de Gauthier et al. (1998), que classificam os saberes em seis categorias: a) saberes disciplinares; b) saberes curriculares; c) saberes das ciências da educação; d) saberes da tradição pedagógica; e) saberes experienciais e; f) saberes da ação pedagógica. Apresenta-se uma breve descrição dos saberes segundo os autores:

Saber disciplinar: se refere aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas, ao conhecimento por eles produzidos a respeito do mundo. [...]

Saber curricular: conhecer o programa, que constitui um outro saber de seu reservatório de conhecimentos. É, de fato, o programa que lhe serve de guia para planejar, para avaliar. [...]

Saber das ciências da Educação: todo o professor adquiriu, durante a sua formação ou em seu trabalho, determinados conhecimentos profissionais que, embora não o ajudem diretamente a ensinar, informam-no a respeito de várias facetas de seu ofício ou da educação de um modo geral. [...] Em suma, possui um conjunto de saberes a respeito da escola que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros de outras profissões. É um saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve de pano de fundo tanto para ele quanto para outros membros de sua categoria socializados da mesma maneira. [...]

Saber da tradição pedagógica: é o saber dar aulas que transparece numa espécie de intervalo de consciência. Nessa perspectiva cada um tem uma representação da escola que o determina antes mesmo de ter feito um curso de formação de professores na universidade. [...] É claro que esse saber da tradição apresenta muitas fraquezas, pois pode comportar muitos erros. Ele será adaptado e modificado pelo saber experiencial, e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica.

Saber experiencial: a experiência e o hábito estão intimamente relacionados. De fato, aprender através de suas próprias experiências significa viver um momento particular, momento esse diferente de tudo o que se encontra habitualmente, sendo registrado como tal em nosso repertório de saberes. [...] O que limita o saber experiencial é exatamente o fato de que ele é feito



de pressupostos e de argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos.

Saber da ação pedagógica: é o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula. Os julgamentos dos professores e os motivos que lhes servem de apoio podem ser comparados, avaliados, pesados, a fim de estabelecer regras de ação que serão conhecidas e aprendidas por outros professores. [...]

(GAUTHIER et al., 1998. p. 29, 30, 31, 32 e 33)

A partir deste embasamento, pode-se elaborar o Quadro 25, no qual são comparadas as fases da carreira, conforme Huberman (2007) com a categorização das respostas em relação ao repertório de saberes de Gauthier et al. (1998) elencados pelos seis docentes.

**Quadro 25.** Comparação entre a fase da Carreira dos professores com os saberes elencados pelos mesmos.

<b>Docentes</b>	<b>Fase da Carreira</b>	<b>Saber</b>
<b>A</b>	Diversificação – 7 a 25 anos	Saber da ação pedagógica
<b>B</b>	Diversificação – 7 a 25 anos	Saber experiencial
<b>C</b>	Estabilização – 4 a 6 anos	Saber disciplinar Saber experiencial
<b>D</b>	Entrada – 1 a 3 anos	Saber experiencial
<b>E</b>	Diversificação – 7 a 25 anos	Saber da ação pedagógica
<b>F</b>	Diversificação – 7 a 25 anos	Saber experiencial

Fonte: Elaboração Própria.

A análise do quadro acima (Quadro 25) revela que não houve diferença significativa entre a fase da carreira com o saber elencado como significativo na formação continuada.

Destaca-se que somente um professor elencou o saber disciplinar, enquanto quatro elencaram o saber experiencial e dois o saber da ação pedagógica. Os saberes elencados justificam-se por se tratar de professores participantes de uma formação continuada e não inicial.

Baseando a análise em Tardif (2007), pode-se compreender porque dois saberes foram os mais citados pelos docentes, o autor entende que

a ação profissional do professor é estruturada por duas séries de condicionantes: os condicionantes ligados à transmissão da matéria (condicionantes de tempo, de organização sequencial dos conteúdos, de alcance de finalidades, de aprendizagem por parte dos alunos, de avaliação, etc.) e os condicionantes ligados à gestão das interações com os alunos

(manutenção da disciplina, gestão das ações desencadeadas pelos alunos, motivação da turma, etc.) (TARDIF, 2007. p. 219).

Nota-se que as respostas às duas questões se complementam, sendo muito semelhantes nos casos dos professores A, B, D, e E. Também pode-se destacar a preocupação dos professores investigados com as questões referentes aos processos de ensino e aprendizagem dos alunos, assim como a quantidade de vezes que a palavra reflexão (refletir, fazer pensar) foi utilizada. Nesse sentido, os professores investigados demonstram que a formação continuada está propiciando a (re)significação dos seus saberes experienciais, ou seja, estão atribuindo novos sentidos à sua prática pedagógica, didática e até mesmo ao seu papel como educador no processo de ensino e aprendizagem.

Cabe também ressaltar a resposta da professora A, que nas suas respostas às duas questões, mencionou a “busca de conhecimentos na informática” e o “uso da informática e atualização”, demonstrando que a formação continuada está propiciando a aquisição de novos saberes para serem utilizados na sua prática pedagógica.

Julgou-se importante relacionar os saberes adquiridos e desenvolvidos durante o processo de formação continuada considerando a afirmativa de Brito (2006) sobre o processo de reflexão/compreensão da singularidade da prática profissional produz-se o saber docente como instrumento racional de leitura da realidade da aula e da escola.

Confirma-se, assim, a afirmação de Pimenta (2002), de que a formação é na verdade uma autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares, e nesse processo coletivo de troca de experiências os professores vão constituindo seus saberes como *praticum* (grifo da autora), ou seja, aquele que constantemente reflete *na* (grifo da autora) e *sobre* (grifo da autora) prática.

A partir da confrontação do referencial teórico com as respostas escritas pelos professores investigados pode-se constatar que a formação continuada iniciada em 2011 está possibilitando a (re)significação dos saberes docentes, destacando duas principais categorias de saberes apontadas: a) saber experiencial e; b) saber da ação pedagógica.

Este estudo exige reflexão sobre os resultados da pesquisa, pois os dados oportunizam e inspiram novas investigações. Como por exemplo: Que saberes devem ser desenvolvidos e estimulados no processo de formação continuada no âmbito acadêmico? Este aspecto é tratado no capítulo da análise da perspectiva da universidade.

Neste capítulo se completa a análise, inserindo a transcrição das falas e diálogos do encontro do grupo. Este encontro foi realizado no dia 24 de maio de 2013, contou com a presença de quatro professores, além da pesquisadora e da bolsista de iniciação científica. Foram debatidas as sexta e sétima questões do caderno de pesquisa:

6) De que forma a formação continuada realizada pelo grupo Observatório da Educação nesta universidade está contribuindo para a sua atividade docente?

7) Quais saberes desenvolvidos e adquiridos na formação continuada estão sendo mais relevantes na tua prática docente?

A respeito da sexta questão, a professora “D” menciona:

Docente D - Eu vejo que me abre mais os olhares pra fazer, pra trabalhar com os alunos, aliando a prática e a teoria, principalmente na biologia. Eu consigo ter bastante conhecimento pra poder fazer isso, essa ligação como os alunos, fazer as atividades mais práticas e atividades que eles consigam mais, tipo se envolver de forma diferente, atrativa pra eles. Isso eu consigo agora já pensar, eu vejo um assunto que vou ter que trabalhar, ah não, eu já vou fazer isso e isso diferenciados, atividades práticas que aliem a teoria e a prática. E isso eu só consegui depois de leituras nas disciplinas aqui e da discussão com os professores e com o grupo. Eu acho que essa visão eu consegui.

As professoras “E” e “F” destacam a percepção acerca da aprendizagem dos seus alunos:

Docente F - Eu olho pro meu aluno hoje de outra forma, né!? Eu olho pro erro que ele faz e pra vê como o que eu tenho que fazer pra construir aquilo ali que ele tá precisando, pra chegar onde eu espero que ele chegue, né!? Então eu acho que pra mim, todas, todos os estudos que eu fiz assim aqui, isso pra mim é o que eu acho mais significativo, sabe? Esse entendimento de como o meu aluno aprende, né!? De como eu posso fazer uma interferência diferente pra que ele possa vir a aprender mais. [...]

Não é que nem assim: ah, essa criança aqui não aprende! [...] Mas o por quê ela não tá aprendendo? Onde é que ela tá, sabe? O que que ela tá precisando? [...]

Que tenha esse olhar. Que vá olhar pra lá e veja, mas por que não tá fazendo? O que tá acontecendo? Que isso é até ruim pra criança por causa

do autoconceito dela, né, as vezes ela fica, não sei isso. Acho que isso é a melhor parte.

Professora E - Muita coisa, eu já tinha falado na outra semana, mas principalmente a exigência com, quer dizer, tu dá o suporte pro professor, mas em contrapartida que ele faça o seu papel, né. Por que eu acho que, realmente, concordo que ele não significa tanto, né, mas ele precisa compreender porque a criança não aprende, né, que existe uma razão pra isso, né. E eu sou pedagoga, então sempre defendi essas coisas e sempre estudei. [...] O meu trabalho, que eu vou fazer agora, que vai ser em cima da formação de professores, eu acho que o Observatório só veio prá contribuir com isso, sabe!? Tu poder olhar o teu colega e pensar que ele também é um aprendiz, mas ele tem uma responsabilidade social e de aprendizagem com aqueles alunos. Então tu não pode deixar solto! É isso que a professora “F”. fala que a gente vem conversando muito, né!? Nós somos os formadores lá dentro. Qual é a nossa função? E, eles fizeram um acordo, eles são adultos, eles têm que se desacomodar! Tudo bem, não vai ser pra hoje, talvez nós vamos sair de lá daqui uns anos e nós vamos ver só depois, e outros vão sair com nós e nós nem vamos ver esses frutos, mas alguma coisa tu tem a sensação de que tu tá fazendo mudança, sabe!? E tu percebe nas crianças essa mudança! Porque eles estão aprendendo mais! Eles são capazes! Uma coisa que a gente discute muito lá na escola é que todos são capazes de aprender! Isso eu sempre trouxe, né, sempre pensei nisso.

Lembrando, as professoras “E” e “F” trabalham no mesmo município e na mesma Escola, desenvolvem a mesma linha de pesquisa. Distingue-se somente a visão da professora “E” que tem a função de gestão na escola.

A professora “A” menciona o processo de mudança no seu pensamento reflexivo:

Docente A - Porque daí eu não tô [pausa] porque daí tu tô vendo que tô sendo mais autocrítica, eu tô mais me auto avaliando. Então eu observo o aluno e me auto avalio, se eu tô conseguindo. Então, antes não, antes o foco era mais ele! Agora não. Eu também tô nessa forma de avaliação. Eu observo se eu tô conseguindo atingir, se eu tô conseguindo ensinar, se eu tô falhando, e o que que eu posso fazer pra mudar.

Sobre a questão 7, a professora “E” destacou a construção de um conceito, nesse aspecto a pesquisadora entrevistadora indagou sobre a diferenciação entre saberes desenvolvidos e saberes adquiridos, e se as professoras presentes conseguiam distinguir os dois tipos de saberes profissionais. A professora “E” respondeu:

Docente F - Eu acho que eu adquiri saberes teóricos e que com isso eu consegui desenvolver os saberes que eu já tinha, de experiência. [...] Completei. Eu sempre gostei de estudar, eu sempre gostei do que eu faço, sempre busquei outras alternativas, até quando eu não tava aqui no mestrado, né, sempre gostei de coisas diferentes. Lá na escola quando tinha um projeto assim, de Informática, de Educação Ambiental, né, eu sempre fui assim, né, convidada a participar. Porque eu sempre gostei assim de coisas, né. Então eu acho que eu, já, assim... Dentro da minha experiência como professora, eu também, né, todo um conhecimento que a gente vai acumulando um conhecimento, embora não tenha uma base teórica, então

eu acho que a teoria que eu adquiri aqui dentro, assim ela, ela me ajudou a desenvolver mais os saberes que eu já tinha a embasar, né.

J.E - Os conhecimentos dos conteúdos que tu leciona?

Docente F - Isso. É, dos conteúdos e também da metodologia, né, que eu emprego, assim. Porque eu sempre procurei, assim, óh, se eu tenho que desenvolver tal assunto, eu vou estudar ele antes, eu vou pesquisar sobre ele. Isso já é uma característica minha. Mas eu acho que me deu mais respaldo pros conteúdos também, do por que, porque as vezes eu conhecia o conteúdo mas não tanta noção do por que.

A professora “D” complementa: “Eu concordo com a professora “F”, eu acho os teóricos que a gente vem conhecendo estão ajudando muito mesmo, principalmente na metodologia e avaliação das aulas, está contribuindo bastante”.

Conforme Charlot (2005) reflete acerca da realização de pesquisas sobre a relação com o saber, o autor define como busca da compreensão de como o sujeito aprende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular.

### **6.3.5. A perspectiva Docente em relação aos incentivos e valorização da Formação Continuada no seu Plano de Carreira**

Este encontro foi realizado em seis de junho de 2013, contou com a presença dos seis professores participantes do grupo. Nesta ocasião foram debatidas as questões:

8) Quais as vantagens em relação à formação continuada que você considera mais significativas no plano de carreira do seu município?

9) O plano de carreira do município no qual você trabalha, em quais aspectos estimula que o professor invista na formação continuada?

A análise parte das respostas escritas pelos professores no Caderno de Pesquisa:

#### **Quadro 26.** Respostas à Questão 8 do Caderno de Pesquisa – Vantagens mencionadas pelos professores.

<b>Docente</b>	Quais as vantagens em relação à formação continuada que você considera mais significativas no plano de carreira do seu município?
----------------	---

<b>A</b>	São dadas pontuações para cursos feitos, como forma de avaliação promoção. Porém dificilmente os professores são dispensados, pois há falta de professores no município e a política educacional não faz questão de liberar para formações (isto na prática), se utilizarmos por exemplo de justificativas com atestados, perdemos pontuação por ter atestado. Estou a 3 anos em formação continuada e não tive nenhuma vantagem real nem em dispensa para estudar, períodos vagos, remuneração, "nada".
<b>B</b>	Digamos que as vantagens profissionais são poucas, a satisfação pessoal é muito maior nesse aspecto. Com o novo plano de carreira, implementado em 2011, a frequência de qualquer formação, fora dos que o município oferece, não é muito vantajosa. As formações que o profissional busca pelo seu próprio interesse são consideradas pelo município de menos valor nas pontuações nas avaliações e também de menos percentual no salário logo após a conclusão do curso. O aumento no salário, sempre é bom, mas acho que não deveria ocorrer essas diferenças, porque de alguma maneira o município estará sendo aproveitando esse profissional que está estudando e não está tendo nenhum gasto financeiro (investimento) com esse profissional.
<b>C</b>	Sinceramente, fora os avanços progressivos de classe (3 anos, 4 anos, 5 anos...) não vejo vantagens e apoio significativo em relação à formação continuada.
<b>D</b>	Para o plano de carreira do município de Sapucaia, nenhuma, pois a mudança de nível é até 3 - especialização. Porém considero que o envolvimento na formação continuada nos leva a realizar mais cursos na área e publicar, isso ajudaria nas mudanças de classe.
<b>E</b>	+ SIGNIFICATIVA Poder utilizar as horas de planejamento p/estudo Auxílio Universidade Nosso plano de carreira nos proporciona um aumento salarial que não considero significativo: 10% sobre o salário base.
<b>F</b>	A formação continuada na modalidade de cursos rápidos não modifica/plano de carreira. Formação diferentes níveis de graduação: graduação - 20% Pós-graduação especialização - 10% Pós-graduação mestrado - 10%. A longo prazo, juntando todos = 50% a mais. Considero pouco.

Fonte: Caderno de Pesquisa.

Dentre os três municípios nos quais os professores trabalham, as afirmações mais positivas são das duas professoras de São Leopoldo. Para destacar e avaliar as categorias mencionadas elaborou-se o quadro a partir das respostas, organizando as categorias por município:

**Quadro 27.** Quadro das categorias de vantagens mencionadas pelos professores.

<b>Município</b>	<b>Vantagens mencionadas</b>
Canoas	Pontuação para cursos Avaliação Promoção
Sapucaia do Sul	Mudança de classe (somente até o nível de especialização)

São Leopoldo	Horas de estudo Auxílio Universidade Acréscimos salariais conforme o nível de graduação (graduação 20%, Pós-Graduação 10%, mestrado 10%)
--------------	--

Fonte: Elaboração Própria.

O quadro acima (Quadro 27) possibilitou o diagnóstico das diferentes percepções entre os professores, ficando proeminente o contraste entre os três municípios. A análise detalhada dos planos de carreira de cada município integra o capítulo sobre as Perspectivas Políticas, subcapítulo – O estudo de 10 indicadores de incentivo e valorização da Formação Continuada nos planos de carreira dos três municípios envolvidos (Canoas, Sapucaia do Sul e São Leopoldo).

Por meio da análise de conteúdo foram elencadas as seguintes categorias, conforme o quadro abaixo (Quadro 28) demonstra:

**Quadro 28.** Categorização das respostas - Vantagens.

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Nº de ocorrências</b>	<b>%</b>
Vantagens do Plano de Carreira em relação à Formação Continuada	Pontuação	2	28,58
	Avanços progressivos de classe	1	14,28
	Poucos	1	14,28
	Nenhum	1	14,28
	Aumento salarial	2	28,58

Fonte: Categorização das respostas dos professores

Complementando a análise das respostas escritas, são incluídos trechos da transcrição dos diálogos ocorridos durante a realização do encontro. Neste encontro os professores debateram bastante e compararam os planos de carreira dos três municípios, os incentivos, as valorizações, os avanços de classe, níveis, acréscimos salariais, as formas e critérios de avaliação docente.

As professoras de Canoas destacaram a diferenciação no novo Plano de Carreira de seu município, aprovado em 2011, entre mestrado e doutorado, além disso também relataram a oferta por parte da prefeitura, de mestrado e no doutorado para alguns professores da rede. As professoras “A” e “B” mencionaram que a valorização salarial após a certificação também é diferenciada em dois itens, induzido e não induzido. Ao concluírem o mestrado, a base de cálculo para o acréscimo salarial

contará como não induzido, então elas irão receber a metade do percentual que é pago ao induzido.

No plano de carreira do município de Canoas/RS (LEI 5580/11), em sua Seção 2, nos Artigos 31 e 32 especificam o adicional e o percentual por titulação, conforme quadro (Quadro 29) abaixo demonstra:

**Quadro 29.** Adicional por titulação – Plano de Carreira do Município de Canoas/RS.

<b>Grau</b>	<b>Escolaridade</b>	<b>Percentual</b>
Grau 1	Escolaridade em nível superior, com aderência à área de educação	-
Grau 2	Escolaridade para pós-graduação, nível de especialização, com aderência à área de educação	10%
Grau 3	Escolaridade para pós-graduação, nível de especialização, com indução	20%
Grau 4	Escolaridade para pós-graduação, nível de mestrado, com aderência à área de educação	30%
Grau 5	Escolaridade para pós-graduação, nível de mestrado, com indução	40%
Grau 6	Escolaridade para pós-graduação, nível de doutorado, com aderência à área de educação	45%
Grau 7	Escolaridade para pós-graduação, nível de doutorado, com indução	50%

Fonte: Elaboração própria com base nos Artigos 31 e 31 da Lei 5580 de 11 de fevereiro de 2011.

Referindo-se ao percentual acrescentado ao salário como retribuição à pós-graduação, a professora considera uma valorização pequena em relação ao investimento:

Docente B - Eu acho que isso num contexto todo de uma formação desse tamanho e dessa proporção e de tudo que a gente faz, de tudo que a gente estuda, é muito pouco! É muita pouca valorização! Então realmente, a gente tá aqui por uma questão de.

Docente A - É, e desmotiva porquê.

Docente B - Assim, por uma questão mais moral eu acho.

Docente A - E de valores, né, B.? Tipo assim, tu tá pagando a tua formação e tu vai ganhar a menos que os colegas. Porque o induzido significa que eles vão te oferecer, vão te pagar e vão te conduzir. Nós vamos por conta.

Em relação à questão do incentivo por parte da Prefeitura oferecer e custear a Formação Continuada na modalidade “Induzido”, as professoras questionam o fato de que os professores que usufruem deste benefício precisam permanecer por no



mínimo cinco anos na rede, sob a penalidade de devolução do dinheiro investido. Essa medida da prefeitura reforça a permanência de professores qualificados na rede.

Esta diferenciação entre a pós-graduação com indução só é especificada no Plano de Carreira do município de Canoas/RS, não havendo esta diferenciação nos Planos dos outros dois municípios estudados.

Imbernón (2010) defende que em todos os países, em todos os textos oficiais, em todos os discursos, a formação permanente ou a capacitação começa a ser assumida como fundamental para alcançar o sucesso nas reformas educativas. No entanto, o autor destaca que já não é tão habitual que se estabeleçam estruturas e propostas coerentes que possibilitem uma maior inovação dos processos educativos das instituições de ensino e, muito menos, nestes tempos, em que predominam governos de cunho conservador e políticas neoliberais (com algumas exceções e muitas contradições).

As professoras de São Leopoldo tiveram visões diferentes para a consideração de vantagens no seu Plano de Carreira. A professora “E” destacou o percentual de dez por cento acrescentado no salário após a certificação, enquanto que a professora “F” destacou a possibilidade de conciliação dos horários para a participação na Formação Continuada e seus estudos. A professora “F” não considera o acréscimo salarial *tão significativo* em sua fala, reforçando o seu depoimento escrito.

Os professores de Sapucaia do Sul não apontaram incentivos que considerem significativos em seu plano de carreira, a professora “D” afirmou que só há acréscimo salarial para a pós-graduação no nível de Especialização:

Docente D - [...] eu já atingi o máximo dos níveis, né, que seria o da pós-graduação, e o aumento da pós-graduação é o aumento de seis ponto alguma coisa, ou seja, um acréscimo de R\$ 170,00 no máximo, que eu fiz as contas, né. E não tem progressão pro mestrado, acho que não tem aumento de nível. Porém o que eu vejo de benefício, que eu acho que é a única coisa aí que ia ajudar, é a questão de mudança de classe, que até três anos eles fazem uma avaliação, daí tu tem que ter alguns cursos, ou, pode contar, publicações conta, participação em seminários, isso tudo conta.

O professor “C” foi bastante incisivo ao afirmar:

Docente C - Sapucaia, nenhum! Sapucaia é o seguinte, tu recebe, tem um percentual que tu recebe se tu tem pós. Então, pra tu mudar, hoje tu já entra com o grau que tu tá, né. Tu tem três níveis, nível um, nível dois e nível três. Isso faz um ano que existe. Antes tu tinha que esperar passar o estágio probatório pra tu ser considerado pós-graduado, enfim. [...] Hoje tu já entra

no nível que é realmente. Existe um aumento? Existe, pequeno, é oito por cento, né!? E tem as mudanças de classe, que ela é assim, primeiro três anos, depois quatro, depois cinco, e assim vai indo até tu te aposentar. Essa mudança de classe, ela ocorre nos três primeiros anos se tu apresenta um certificado de cem horas de participação em cursos.

Os relatos dos dois professores de Sapucaia do Sul justificam as suas respostas sobre a motivação para a realização da Formação Continuada no âmbito acadêmico, devido à falta de valorização para o aperfeiçoamento e qualificação docente, ambos ainda na fase inicial da carreira pretendem ingressar na carreira de professor universitário.

A respeito da nona questão, a pesquisadora entrevistadora instigou indagando sobre a possibilidade de adequação na carga horária para a participação na Formação Continuada.

Abaixo segue o Quadro 30 com as respostas escritas no Caderno de Pesquisa à nona questão:

**Quadro 30.** Respostas à Questão 9 do Caderno de Pesquisa – Estímulo no Plano de Carreira .

<b>Docente</b>	O plano de carreira do município no qual você trabalha, em quais aspectos estimula que o professor invista na formação continuada?
<b>A</b>	Só quando é induzido: (é oferecido por eles com cursos e temas escolhidos por eles, tem mais valorização para o município daquelas formações escolhidas pelo professor).
<b>B</b>	Como já comentei se for uma formação oferecida pelo município, as vantagens são melhores. Como essa formação é algo fora dos recursos, do município, o retorno financeiro não será tão atrativo, onde ocorrerá uma mudança de nível. Nas progressões ocorridas com as promoções, a cada três anos, também não são muito atrativas, a cada três anos, se houver a promoção ocorre um aumento de 3% no vencimento básico. Não visualizo muitos aspectos que estimulem financeiramente as progressões na carreira.
<b>C</b>	Apenas no aumento pecuniário da mudança de nível (3, para quem possui pós-graduação) e os avanços de classe.
<b>D</b>	Segundo o plano de carreira, nenhum pois não recebemos auxílio, nem redução de carga horária (somente se solicitado, porém com redução de salário). A única licença que pode-se pedir é a licença interesse (não remunerada), que em muitos aspectos prejudicará na vida profissional do professor.
<b>E</b>	Penso que não estimula a formação continuada.
<b>F</b>	Liberação horários; diversos cursos; paga graduação.

Fonte: Caderno de Pesquisa.

Por meio da análise de conteúdo foram elencadas as seguintes categorias, conforme o quadro abaixo (Quadro 31) demonstra:

**Quadro 31.** Categorização das respostas – Estímulo no Plano de Carreira.

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Nº de ocorrências</b>	<b>%</b>
Estímulo do Plano de Carreira	Induzido	2	28,58
	Avanços de Classe	1	14,28
	Nenhum / Não estimula	2	28,58
	Liberação de horário	1	14,28
	Custeio da graduação	1	14,28

Fonte: Categorização das respostas dos professores

As respostas dessa questão reforçam as afirmações anteriores dos professores, que não consideram que no plano de carreira de professor da Educação Básica Municipal estimule a categoria a buscar qualificação, atualização ou aperfeiçoamento.

Os professores do município de Sapucaia do Sul apontaram poucos incentivos, como a possibilidade de *liberação para estudos ou missões científicas*. Sobre a possibilidade do professor se beneficiar de licença remunerada a resposta foi negativa, conforme a fala do professor “C”:

Docente C - [...] Mas tu só pode pegar licença remunerada se for pra casamento, ou morte de alguém, ou se for pra acompanhamento de algum familiar, né, licença prêmio. Agora prá estudar, não. A única autorização é só a licença interesse mesmo, que não é remunerada.

Foi mencionado pela professora “D” a possibilidade de redução de carga horária, para os professores que trabalham quarenta horas, porém essa redução também significa em uma diminuição no vencimento salarial.

Também foi indagado aos professores se havia a previsão de subsídio financeiro por parte do município para auxiliar a participação na Formação Continuada, somente o professor “C” afirmou que *para os professores que estiverem cursando o curso de graduação sim, para solicitar a participação em congressos, o custeio de diárias*, que pode ser ou não liberado pela Secretaria Municipal de Educação, mas *para a pós-graduação não há a previsão de nenhum auxílio*; o professor afirmou que *já houve várias discussões, né, mas não existe ainda*.

Nesse momento da conversa se abordou a dificuldade para a obtenção da liberação para se participar de eventos, as “Direções” foram apontadas como decisivas nesse aspecto, como o professor “C” relata:

Docente C - Isso vai da direção, não existe uma regra de liberação, né. Não existe uma regra, ah, o professor de ciências precisa fazer o PAD na segunda-feira. Não. Isso vai da direção, até pra liberação de congresso, né. Eu sempre consigo essa liberação de congresso porque eu sempre tive a sorte de pegar uma direção boa, e agora se tu pega uma direção de bater o pé, daí tu não consegue.

A dificuldade de liberação para a frequência nas aulas da Pós-Graduação ou a participação em eventos foi uma dificuldade relatada por todos os professores.

### **6.3.6. Análise do conhecimento e influência das Avaliações Externas e Índices Educacionais sobre a prática docente**

A análise das respostas escritas no Caderno de Pesquisa às questões sobre a influência das Avaliações Externas foi apresentada (na modalidade Oral) no Fórum Mundial da Educação, realizado na cidade de Canoas-RS, no mês de janeiro de 2014.

Esta seção traz a análise completa, da transcrição do Encontro com os professores, que foi realizado no dia quatorze de junho de 2013, com a presença de cinco dos professores participantes do grupo (professora “A”, professora “B”, professor “C”, professora “E” e professora “F”). Neste encontro foram debatidas as questões:

10) O que você sabe sobre o IDEB?

11) Você sabe qual é o IDEB da sua Escola? - ( ) sim ( ) não - Qual o índice da sua escola?

12) De que forma as avaliações externas influenciam a sua prática docente?

No Brasil, o índice que representa o desenvolvimento escolar é o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Conforme Fernandes e Gremaud (2009), o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), divulga os resultados de avaliações por redes e escolas, sendo o IDEB o principal indicador utilizado para monitorar a qualidade do ensino nacional, no qual combina dois

indicadores, a pontuação média dos estudantes na avaliação externa padronizada com a taxa de rendimento escolar.

A avaliação externa a que este estudo se refere, consiste na aplicação de uma prova em nível nacional, denominada Prova Brasil, que compõe o SAEB, existem outros sistemas de avaliação em diferentes esferas, como por exemplo, os Estados realizam avaliações regionais (exemplo: SAERS), além destas, ainda há um programa de avaliação de alunos em nível internacional, chamado PISA.

O IDEB é concebido como um indicador objetivo que permitirá o monitoramento da evolução da situação educacional, compreendendo metas intermediárias (a cada dois anos) e finais em 2022, estimado com base nas avaliações que os professores fazem nas escolas, das quais resultam as taxas de promoção, e as avaliações de desempenho dos alunos em modalidades do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB (LUCE; FARENZENA, 2007, p. 11).

Cabe salientar, que as avaliações externas executadas pelos Sistemas de Monitoramento de ensino, municipais, estaduais, federais e internacionais, são diferentes das avaliações escolares que os professores realizam com seus alunos. Segundo Maia e Justi (2008), os objetivos das avaliações externas vinculam-se ao diagnóstico do que os alunos aprendem nas escolas, cujos resultados devem servir para o direcionamento específico das atividades e processos de ensino desenvolvidos em sala de aula, definições de políticas, ênfases e currículos futuros.

Os índices gerados pelas avaliações externas, além de diagnosticar o desempenho dos alunos, expõem o trabalho docente. Como Silva, Moriconi e Gimenes (2013) evidenciam, o professor é um ator do contexto escolar que se pressupõe ser um fator-chave para o desempenho discente, na medida que é ele quem interage diariamente com os alunos e tem como ponto principal do seu trabalho promover a aprendizagem, em diferentes níveis e tipos de conhecimentos. Nesse sentido, julgou-se relevante investigar o conhecimento docente sobre o IDEB, e de que forma esta avaliação externa influencia as suas práticas em sala de aula.

A questão destinada a investigar o conhecimento docente a respeito do IDEB, não tem como objetivo estabelecer comparação entre os sujeitos, mas visa identificar, de forma individual as informações que os/as professores/professoras julgam ser

relevantes sobre este índice. As transcrições das respostas a esta questão foram organizadas no Quadro 32 (abaixo).

**Quadro 32.** Respostas à Questão 10 do Caderno de Pesquisa – Conhecimento sobre o IDEB.

<b>Docente</b>	<b>O que você sabe sobre o IDEB?</b>
<b>A</b>	<i>Avaliação Externa. Índices de desenvolvimento Educação Básica. Ocorrem de 2 em 2 anos. A partir destes índices verbas federais serão distribuídas e aplicadas nas escolas que apresentarem índices abaixo do desejado. Escolas Especiais não participam desta avaliação. Faz parte da avaliação testes de Português, Matemática - próximas avaliações também terá teste de ciências. Conhecido por Prova Brasil e Provinha Brasil.</i>
<b>B</b>	<i>São índices de avaliação feitos pelo governo federal (MEC) através de provas de matemática e português. Na formulação do índice são observados o percentual de reprovação da escola e as notas das provas. O governo federal estabeleceu uma meta para mais ou menos 2022 onde todas as escolas deverão ter nota 6,0. Já estão sendo desenvolvidos planos de ação e de melhoria de ensino nas escolas onde os índices estão muito baixos. Na escola Municipal o IDEB é 4,2 e na Estadual é de 5,0.</i>
<b>C</b>	<i>É um índice que mede o desempenho das escolas, considerando índices de reprovação x aprovação, estrutura e conhecimento dos alunos. É publicado a cada 2 anos.</i>
<b>D</b>	<i>Que é um índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, que irá medir a qualidade de cada escola das redes de ensino. É feita a avaliação a cada 2 anos e a escola é avaliada de 0 a 10. O objetivo do País para as redes municipais e estaduais é atingir nota 6 (qualidade do ensino de países desenvolvidos).</i>
<b>E</b>	<i>Avaliação externa verifica o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Prova Brasil). Verifica as aprendizagens construídas ao longo dos primeiros anos das séries iniciais e ao final do ciclo (5º e 9º ano).</i>
<b>F</b>	<i>Avaliação. Indicador de qualidade/alunos, recursos/escola, gestão/professor. Média - valor; amostragem; teoria de resposta ao item - aluno chuta resposta; conforme PCN - Mat (Números, operações, trat. informação, grandeza/medidas, espaço forma), fornece matriz; subsidiar pesquisas.</i>

Fonte: Caderno de Pesquisa.

Nas respostas analisadas no Quadro 32, pode-se constatar que todos os docentes conhecem as características básicas do IDEB, sabendo reconhecer a sigla e identificando a referência do índice. Quatro docentes estabeleceram relação direta entre o IDEB e Avaliação Externa. Três mencionaram a periodicidade da avaliação (de 2 em 2 anos). Dois citaram a relação entre as taxas de aprovação/reprovação das escolas como indicador do IDEB. Dois fazem referência ao estabelecimento de “meta” e “objetivo” do IDEB. Dois referiram as disciplinas avaliadas (matemática e português) e somente uma professora mencionou a inclusão da disciplina de ciências a partir da avaliação de 2013.

Através da análise de conteúdo foram elencadas as seguintes categorias, conforme o quadro abaixo (Quadro 33) demonstra:

**Quadro 33.** Categorização das respostas – Conhecimento sobre o IDEB.

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Nº de ocorrências</b>	<b>%</b>
Conhecimento sobre o IDEB	Avaliação / Avaliação Externa	5	25
	Índice / Índice de desenvolvimento	5	25
	Português e Matemática	3	15
	Prova Brasil	2	10
	Meta / Nota 6	2	10
	Periodicidade a cada 2 anos	3	15

Fonte: Categorização das respostas dos professores

Destacam-se desta análise, duas categorias: a) somente dois professores relacionaram o IDEB ao estabelecimento de meta a ser atingida e; b) somente três docentes mencionaram as disciplinas avaliadas na Prova Brasil (sendo que um docente estabelece relação somente com a disciplina de matemática).

O fato de quatro docentes não relacionarem o IDEB a metas ou objetivos a serem alcançados, denota que este índice ainda não foi incorporado pelos mesmos como finalidade no seu trabalho. Este dado é importante, pois como Fernandes (2007) salienta, o eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação do MEC que trata da educação básica; na qual define a meta nacional do IDEB em seis, na interpretação do autor, significa dizer que o país deve atingir em 2021, considerando os anos iniciais do ensino fundamental, o nível de qualidade educacional, em termos de proficiência e rendimento (taxa de aprovação), da média dos países desenvolvidos (média dos países membros da OCDE) observada atualmente.

Em relação a essa meta, Piunti (2012) mostra que há motivos para preocupação e busca urgente de alternativas, através da análise dos dados oficiais apresentados pelo INEP, a evolução dos índices que se propõem a mensurar a qualidade da educação básica realizada no Brasil apresenta resultados pouco otimistas na etapa que antecede a entrada no mundo do trabalho e na universidade: o Ensino Médio.

Nesta ocasião, ao contrário dos encontros anteriores, os professores presentes iniciaram com respostas curtas, estavam aparentemente desconfortáveis para falar sobre o assunto, como demonstra o diálogo:

Docente A - Que é uma avaliação. [...] Que é uma avaliação externa da instituição, dos professores e dos alunos. É, né? Ela é feita de dois em dois anos. [...] E o índice do Brasil e de Canoas tá baixíssimo! Que até isso é muito falado nas escolas aqui do município de Canoas. Que tem que mudar isto. [...]

Docente B - Eu sei que o índice, o parâmetro que se busca do IDEB são seis pontos, né, e nós aqui, Canoas tá com quatro pontos e alguma coisinha.

Na questão sobre o valor do Índice, o objetivo não é estabelecer comparação entre as escolas, mas complementar a investigação sobre os conhecimentos dos docentes a respeito da temática. Com exceção da Docente A, que a Escola não é incluída no Índice, somente duas professoras (E e F) informaram o IDEB de sua escola, como demonstra o Quadro 34, um professor informou o índice apenas da disciplina que leciona.

**Quadro 34.** Respostas dos Professores/Professoras sobre o valor do IDEB de suas respectivas escolas.

Docente	Você sabe qual é o IDEB de sua Escola? Qual?
A	<i>A escola não possui (Especial)</i>
B	<i>Sim (não informou)</i>
C	<i>Não. OBS: porque mudei de escola e não pesquisei.</i>
D	<i>Sim. (3,0) matemática anos finais</i>
E	<i>Sim (6,3)</i>
F	<i>Sim (6,3)</i>

Fonte: Caderno de Pesquisa.

Durante o encontro pode-se perceber o orgulho das professoras “E” e “F” de São Leopoldo em informar os índices educacionais de sua escola:

Docente F - A da minha o IDEB é 6.3.

Docente E - Nós somos a terceira no município.

Docente F - Com uma diferença de quatro décimos para a primeira colocada. Nós estamos na nossa de 2021. Os nossos alunos têm uma nota um pouco acima na Matemática do que no Português. E complementando a tua pergunta aqui já, eu acho que o que influência é que te motiva, é porque tu tem uma avaliação, então tu também prepara, e uma coisa que eu acho legal na questão do preparar é que os alunos tem a prova de marcar, né, prova objetiva. E a gente não tem o hábito de fazer prova objetiva no Ensino Fundamental, assim nas séries iniciais. Então nessa semana eu fiz uma provinha e coloquei uma questão objetiva. Daí eu vou preparando eles pra isso, porque eu acho que a minha função é preparar. Imagina, tu nunca ter



tido uma prova objetiva e ter que fazer uma prova objetiva! [...] Então a gente busca as questões que tem na internet, a gente faz questões parecidas, né a gente. Porque não é nada de fora daquilo que a gente trabalha.

Docente E - Ou do que se deve trabalhar, né!? [...] Não é bem longe daquilo, mas existem escolas que devem ser uma realidade completamente diferente, né. Dentro da questão de usar o pensamento, né, poder pensar sobre, né, tem escolas que trabalham com uma metodologia mais mecânica, então eu acho que daí dá um impacto. Mas eu vejo a importância e também concordo, tem que ter avaliação. Porque eu acho que qualquer investimento que é feito, é uma maneira também de desmistificar que o público não vale nada, que ali pode ser feito qualquer coisa, que não tem que dar resposta pra ninguém e nem pra nada. E ali estudam os nossos filhos, estudam outras crianças que a gente quer ver o bem, né. Então, é uma, há uma grande resistência de professores quanto a essas avaliações: é o que que esse governo tá querendo, e não sei o que!? E a gente sempre assim, ah, defende, assim. Eu acho que se tu investe, tu tem mais é que cobrar, né, se tu não deu condições. E assim, de tu ocupar os teus espaços, se tu tem uma assembleia pra ir, uma discussão de currículo, uma plenária no município, depois tu diz que não gosta, mas tu também não participa. Então quer dizer, se tu quer fazer mudança, tu também tem que ir. Então essa aqui é meio imposta, meio não, ela é imposta. Então tá ali, tu vai ver quanto, e não é só o resultado do quinto ano, é o resultado de um conjunto de quatro, né. Isso que é importante também fazer todo mundo visualizar, mas isso a gente puxa muito.

Docente F - Isso daí é um trabalho conjunto.

Docente E - É um trabalho conjunto. Quando nós tiramos o terceiro lugar a gente agradeceu a todos os professores que deram aula, pra todas aquelas crianças, agradecemos a, mostramos pra eles do quinto ano que isso era ao longo da história e por isso que eles chegaram no quinto ano fazendo isso, e da responsabilidade que eles têm de a cada ano de aprender as coisas pra mostrar o que sabe, né!?

A professora “E”, que desempenha a função de Diretora da escola, relata a importância da valorização do *trabalho em conjunto* e o esclarecimento dos colegas professores para que estes também possam comunicar os alunos de forma clara e objetiva sobre a importância e os reflexos das avaliações externas.

Ao contrário das professoras de São Leopoldo, pode-se observar o desconforto da fala das duas professoras de Canoas em relação ao índice de seu município e a cobrança pela recuperação. As professoras “A” e “B” preferiram abordar a necessidade de se realizar estudos sobre as questões e conteúdos avaliados na Prova Brasil:

Docente B - Mas o que eu acho que não tem é um, algum estudo sobre, estudo com os professores especificamente, eu acho, sobre análise das questões, né, que tipo de trabalho estão se fazendo. O único lugar onde eu fiz isso, foi aqui, no Observatório, que a gente analisou as questões e também, ah, e tentou verificar se realmente estas questões estão de acordo também com o que a gente trabalha em sala de aula, né!? E verificou-se que tá bem distante assim, né, do que a gente trabalha em sala de aula com as questões. [...] É, com as questões cobradas nessa prova. Até assim, a maneira como os enunciados, né, o tipo de exercício também. Os alunos também não estão acostumados, né, com o tipo de exercício. Então são o tipo de coisas que nós professores estamos tentando trabalhar com os

alunos, né. Mas eu não vejo assim, nenhuma preocupação assim, sobre essas questões. Não vi lá na escola pelo menos, nada. [...] Porque, claro, ãh. O que que é solicitado na prova? São assuntos e questões que os alunos nunca viram.

Nesta fala, a professora “B” aponta a distância entre as Avaliações Externas e as atividades de ensino realizadas pelos professores, também menciona que não há um direcionamento, ou orientação para os docentes por parte da Direção da escola. Esta afirmação entrou em contradição no decorrer da conversa.

Esse assunto induziu a conversa para a comparação entre prática em sala de aula e as questões da Prova Brasil. Neste momento a pesquisadora indagou se os professores consideravam as questões destas avaliações muito distantes do currículo ou do PCN que são as orientações para serem trabalhadas em sala de aula, a professora “B” disse que não acha distante, porém faz uma ressalva:

Docente B - É, a forma, o enunciado. As atividades assim, também, né, com que aparecem na provinha estão de acordo com os PCN, mas ainda na sala de aula tem ainda uma coisa ainda muito tradicional, de trabalhar com os alunos. Então isso também, eu acho que tá faltando a gente na, dentro da sala de aula trabalhar com essas atividades. [...] Tem que ter uma visão muito espacial que as vezes, assim, que a gente não trabalha muito com os alunos, né. A gente fica na questão aritmética e na questão espacial, que é importante também, a gente não.

Docente A - O trabalho no espaço, no pátio. Porque daí é complicado, por exemplo se a gente for fazer essa aplicação, por exemplo, se tem a quadra, tem o professor de Educação Física ocupando a quadra. Então já se torna difícil. Ah! Trinta e poucos alunos, levar pra quadra, até que todos comecem lá, né, direita, esquerda, frente e tudo o que for possível, né. [...]

As professoras “A” e “B” consideraram inviável a compatibilização entre o trabalho habitual da sala de aula com a preparação para a resolução das questões da Prova Brasil, devido ao fato de conterem aplicações práticas dos conteúdos.

A pesquisadora indagou sobre a forma como o IDEB e o SAEB são trabalhados nas escolas, se as escolas recebiam algum tipo de orientação das Secretarias de Educação. As professoras “F” e “B” relataram que recebem os livros de orientação, onde constam os descritores, como detalha a professora F:

Docente F - [...] Nesse livro tu tem as habilidades e as competências que tu precisa desenvolver, tanto na Língua Portuguesa quanto na Matemática. E tem os itens, que é, eu até anotei aqui, que eu sempre me esqueço de um, né! Que é o tratamento de informação, grandezas e medidas, espaço e forma, né, números e operações. Então dentro de cada item, por exemplo, números e operações, tem os descritores, os objetivos que tu precisa atingir, né, naquele quesito. O que tu precisa trabalhar. Isso vem de acordo com os PCN. Inclusive os livros didáticos que a gente recebe do governo, que são gratuitos,

eles vêm dentro dessa visão. E é bem bacana assim, é tudo coisa assim bem, que não é nada, que bem coisa de vida, assim, bem ensinamento pra vida. No Português não tem nada de “gramatiques”, é coisas assim de interpretação, é bem legal assim. [...] Isso é a matriz de referência, né, que eles chamam.

Porém, a própria professora “F” considera que “cai muito de paraquedas, porque, por exemplo, lá na escola a gente se preocupa com isso, a gente vai atrás” e relata que sente falta de uma orientação “tu não tem ninguém que te diz: olha vamos sentar, vamos olhar, vamos ver o que que a gente tem pra fazer”. Neste diálogo, a professora “B” afirma que muitos professores desconhecem as razões ou finalidades da aplicação dessas avaliações externas:

Docente B - É, mas tem muitos que nem sabem pra que que é! Pra que que é essa avaliação? Pra que que é? [...] Sim! Agora sim, já tá mais crescido, mas no início, quando começou a se aplicar: pra que que é isso? Ah, é pra melhorar os índices, é pra ver as dificuldades, é pra ver onde vão investir aqui e ali. Inclusive aqui em Canoas, nessas escolas que o IDEB, aqui em Canoas o índice é de quatro ponto alguma coisa, cinco é muito raro, eu não sei muito bem. O que que eles fizeram? Fizeram uma formação específica, daí, né, só com aquelas escolas aonde o IDEB era quatro ponto alguma coisa. Então quer dizer, ah, agora a gente tá conseguindo entender qual é a dimensão, né, a amplitude. Não é só uma questão de avaliar e ver quem vai mal e quem vai bem, ou onde, né!? É uma questão também de investimento, como as gurias falaram.

Nesse relato pode-se perceber a falta de orientação eficaz por parte da Secretaria Municipal de Educação para esclarecer os propósitos, finalidades e também reflexos dos resultados destas avaliações externas. Contudo, tratando-se de uma avaliação no âmbito Nacional, também pode-se refletir acerca da maneira como as informações e orientações são transmitidas através das autarquias e esferas governamentais. Como uma espécie de “telefone sem fio” as orientações são recebidas e interpretadas até chegarem na aplicação das provas, avaliando e traduzindo em índices o rendimento dos alunos, o que é consequentemente subentendido como reflexo do trabalho dos professores.

Ainda sobre a transmissão de informações sobre a Prova Brasil, a professora “F” relata que conversa com seus alunos, buscando prepará-los e sensibilizá-los a respeito da importância de representarem a escola:

Docente F - [...] Vai haver uma avaliação, vocês vêm na TV as propagandas que dão pra melhorar a qualidade do ensino, então essa avaliação que a gente vai fazer, ela é uma avaliação que é pra ver como é que a nossa escola tá. Então a gente vai trabalhar bastante esse ano, vamos estudar bastante, porque vocês gostam da escola, e vão levar o nome da escola”.

Esta é uma iniciativa pessoal da professora, ressaltando o aspecto de representatividade e protagonismo dos alunos.

Como os relatos dos professores demonstraram, o repasse de informações a respeito desta avaliação externa fica muito a critério da equipe gestora. O professor “C” relata que não é feito nenhuma preparação na escola que ele trabalha em Sapucaia do Sul, porém afirma ser diferente na escola de Porto Alegre.

A respeito da influência desta avaliação externa no trabalho em sala de aula, a professora “E” de São Leopoldo percebe a integração entre o Sistema de Avaliação e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A professora “B” afirma que até utiliza as atividades da “matriz de referência” para trabalhar com os alunos.

Ainda relacionando o SAEB e o IDEB à prática das atividades em sala de aula os professores “C” e “F” debatem:

Docente C - O bacana que tem no site do INEP são modelos, né, de provas, são coisas que a gente tem até pra mudar o nosso planejamento, assim, pra gente mudar a nossa. [...] É, porque uma coisa é a gente dá um conteúdo que eles têm que fazer, sei lá, trinta, quarenta equações, né. Mas se a gente vê as avaliações, né, tipo esse do IDEB, da Prova Brasil, das avaliações do ENEM, não tem nada a ver com as aulas que geralmente se dá, né!?

Docente F - É conta e conta, né!? [...] É coisa pra, tu tem que usar o conhecimento pra resolver problemas de ordem prática de vida, né!?

Docente C - Exatamente. E isso mostra também o livro didático, se a gente for usar o livro didático, o livro didático tá, a maioria de acordo com a Prova Brasil, com ENEM, enfim, e na sala de aula a gente vê coisas diferentes, né, tanto no quinto ano, né, a gente chega, chega os alunos lá no sexto ano eles não tem a mínima noção de resolução de problemas, coisa que não é trabalhado lá nas séries iniciais. Isso eu posso dizer na minha escola, né!? Ah, até o ano passado, não sei como é que tá esse ano, porque eu só vou saber o ano que vem quando a gente receber os alunos do sexto ano, mas até o ano passado o foco mesmo era a parte do, não do letramento matemático, mas o letramento da linguagem ali. Então era trabalhado mais a parte de escrita e leitura, agora a parte da matemática era deixada de canto, né.

Esse diálogo mostra que o PNLD está em sintonia com o SAEB, ou seja, valorizando os mesmos saberes, a dificuldade está na práxis docente. Essas afirmações reforçam a importância da Formação Continuada dos professores em serviço para a atualização de seus saberes metodológicos, pedagógicos e conceituais.

A professora “E” reflete sobre metodologias de ensino e aprendizagem, participação da comunidade escolar e a resistência de alguns colegas professores em relação às avaliações externas:

Docente E - [...] Mas eu vejo a importância e também concordo, tem que ter avaliação. Porque eu acho que qualquer investimento que é feito, é uma maneira também de desmistificar que o público não vale nada, que ali pode ser feito qualquer coisa, que não tem que dar resposta pra ninguém e nem pra nada. E ali estudam os nossos filhos, estudam outras crianças que a gente quer ver o bem, né. Então, é uma, há uma grande resistência de professores quanto a essas avaliações: é o que que esse governo tá querendo, e não sei o que!? E a gente sempre assim, ah, defende, assim. Eu acho que se tu investe, tu tem mais é que cobrar, né, se tu não deu condições. E assim, de tu ocupar os teus espaços, se tu tem uma assembleia pra ir, uma discussão de currículo, uma plenária no município, depois tu diz que não gosta, mas tu também não participa. Então quer dizer, se tu quer fazer mudança, tu também tem que ir. Então essa aqui é meio imposta, meio não, ela é imposta. Então tá ali, tu vai ver quanto, e não é só o resultado do quinto ano, é o resultado de um conjunto de quatro, né. Isso que é importante também fazer todo mundo visualizar, mas isso a gente puxa muito.

A perspectiva da professora “E” relaciona a questão de gestão educacional, abrangendo aspectos como o financiamento e a participação docente nas plenárias municipais (como exemplo de ocupação de espaço). A professora “E” entende que o resultado da avaliação externa deve ser interpretada como reflexo da somatória dos anos escolares, e não considerando somente o ano avaliado.

As professoras “E” e “F” detalham mais seus conhecimentos sobre o IDEB e o SAEB:

Docente F - [...] O Sistema de Avaliação do SAEB. [...] E usa-se a Teoria de Resposta ao Item, a gente fez um trabalho sobre isso. Então essa teoria ela não, ela, ela não, ela faz uma média e onde mesmo que o aluno chute e acerte eles têm uma fórmula, eu não sei te explicar direito como funciona essa teoria, assim, mas é tem uma forma de como, ah, perceber que o aluno, ah, tenha chutado essa questão. E além disso, também o que eu acho interessante, é que o, no caso o SAEB, né, a Prova Brasil, ela avalia também a escola. Tu tem que. Eu como professora preciso responder um questionário, tu também (apontando para professora “E” que é diretora na escola onde elas trabalham).

Docente E - Eu como diretora respondo outro.

Docente F - Onde engloba também aspectos físicos, aspectos de gestão da escola.

Docente E - Aspectos humanos, a estrutura toda da escola, ah, o que é trabalhado dentro do currículo, eles perguntam, é bem ampla a pesquisa.

Docente F - Que também entra na nota final. Porque as vezes tu quer fazer um bom trabalho e não depende também, né.

Dentre os professores participantes, as duas professoras de São Leopoldo foram as que demonstraram maior grau de conhecimento sobre as Avaliações Externas, assim como maior envolvimento, tanto como professoras mas também

como gestora, no caso da professora “E”. Esse cuidado pode estar atrelado ao resultado alcançado na escola onde as professoras “E” e “F” trabalham.

A seguir, o Quadro 35 mostra as respostas dos docentes à pergunta direta sobre a possível influência das avaliações externas na prática docente.

**Quadro 35.** Respostas à Questão 12 do Caderno de Pesquisa – Influência das Avaliações externas na prática docente.

Docente	De que forma as avaliações externas influenciam a sua prática docente?
<b>A</b>	<i>Nas escolas em que trabalho nunca foi dada ênfase maior para esses índices, os alunos não são preparados especificamente para essas avaliações. Posso dizer que analiso mais os resultados das avaliações internas, que ocorrem de modo contínuo, e mostram como estão os meus alunos das turmas em que trabalho.</i>
<b>B</b>	<i>Os resultados das avaliações não atingem diretamente a minha prática docente. Os resultados preocupam, mas ainda é um trabalho muito solitário, não ocorre uma preocupação do grande grupo em melhorar os índices. Percebo uma preocupação nas séries iniciais em melhorar os índices, ocorre formações específicas, mas na área da matemática e ciências, quase não ocorre.</i>
<b>C</b>	<i>Dependendo da situação e realidade pode influenciar. Entretanto, na rede de _____ (o nome da cidade foi retirado) não se faz menção às avaliações.</i>
<b>D</b>	<i>IDEB não abrange a disciplina de ciências em suas provas, somente matemática e português. Acredito que sim estas avaliações irão refletir na prática docente, pois as cobranças irão refletir aos professores das disciplinas nas provas e de alguma forma irá refletir na prática docente dos professores.</i>
<b>E</b>	<i>No planejamento de ações na construção do PPP e dentro dela: planos de estudo, avaliações.</i>
<b>F</b>	<i>Leitura, preparar alunos, buscar questões, motiva avaliação.</i>

Fonte: Caderno de Pesquisa.

Através da análise de conteúdo foram elencadas as seguintes categorias, conforme o quadro abaixo (Quadro 36) demonstra:

**Quadro 36.** Categorização das respostas – Influência das avaliações externas na prática docente.

Categoria	Subcategoria	Nº de ocorrências	%
Influência das avaliações externas na prática docente	Nunca foi dada ênfase / Não faz menção	2	33,33
	Não atingem diretamente a minha prática	1	16,67
	Não abrange a minha disciplina (ciências)	1	16,67
	No planejamento	2	33,33

Fonte: Categorização das respostas dos professores

Das seis respostas, somente duas (professoras E e F) indicaram que o IDEB influencia nas ações, sejam elas na esfera de gestão escolar e/ou na prática em sala de aula. A professora A, por lecionar em uma escola que não participa da avaliação, não sofre nenhuma influência, assim como os demais professores/professoras, que lecionam em escolas que participam da avaliação revelaram que não se sentem influenciados pelas avaliações externas.

A estes dados, se incorpora aspectos mencionados por Silva, Moriconi e Gimenes (2013) que em meio a diferentes perspectivas, o tema sobre avaliação docente baseado em resultados obtidos pelos alunos tem se apresentado como forte tendência e objeto de grande discussão nas últimas décadas. Mais do que índices de monitoramento, as avaliações externas balizam determinações legais, políticas educacionais e metas a serem atingidas, como Moita et al. (2011) mencionam, o Ministério de Educação dispõe sobre as metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação, disposto no Plano de Desenvolvimento da Educação do Ministério de Educação, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados.

A relação de influências entre as avaliações externas, políticas educacionais e a prática docente é complexa e apresenta controvérsias. Como Dourado (2007) também reflete, sobre a questão do investimento em educação básica, tendo a qualidade como parâmetro de suas diretrizes, metas e ações e conferindo a essa qualidade uma dimensão sócio histórica, portanto, inclusiva, sendo um grande desafio para o país, em especial para as políticas e gestão da Educação Básica.

Com base na análise dos resultados obtidos, pode-se afirmar que os docentes investigados possuem conhecimento básico sobre o IDEB, porém não atribuem influência direta das avaliações externas sobre as suas atividades em sala de aula, havendo inclusive a afirmação de que não há o repasse de informações ou orientações por parte de uma das Secretarias Municipais de Educação. Sendo o IDEB um indicador tão relevante na elaboração de políticas educacionais, para que este seja compreendido pelos docentes como parte integrante de sua atividade profissional, considera-se imprescindível a necessidade dos órgãos gestores, além de esclarecerem os docentes, também debaterem os objetivos e finalidades das

avaliações externas, para que estas sejam vivenciadas na escola como parte do processo formativo e indicativo de caminhos a serem aprimorados.

### 6.3.7. A perspectiva Docente sobre a diferenciação entre o saber fazer e o saber ensinar

Este encontro foi realizado no dia 28 do mês de junho de 2013.

Contou com a presença de quatro professores (professora “A”, professora “B”, professor “C” e professora “D”). Neste encontro, os participantes presentes debateram a questão:

13) Para você, saber-fazer é sinônimo de saber-ensinar? Justifique sua resposta).

Esta temática embasa-se em Azzi (2002), que afirma que o processo de ensino, em sua estrutura e funcionamento, caracteriza-se como práxis, na qual a teoria e prática se determinam, gerando juntamente com o objeto-sujeito desse processo - o aluno - um saber próprio da atividade docente que, ao incorporar-se àquele que exerce sua ação sobre um determinado objeto visando à sua transformação, transforma também esse sujeito - no caso, o professor, que se enriquece durante o processo.

Nesse sentido julgou-se relevante o estímulo à reflexão e ao debate sobre esta temática. A análise parte das respostas escritas pelos professores no Caderno de Pesquisa:

#### Quadro 37. Respostas à Questão 13 do Caderno de Pesquisa - Definição entre saber-fazer e saber-ensinar.

Docente	Para você, saber-fazer é sinônimo de saber-ensinar? Justifique sua resposta
A	Não, penso que não são sinônimos, mas que se complementam. O saber-fazer não significa estar pronto para ensinar o "outro", pois não basta saber um conhecimento-conceito para se estar apto a ensinar. O ensinar tem que ser uma ação envolvente, onde o aprendiz sinta confiança naquele momento de trocas, quando professor e aluno possuem cumplicidade no estão realizando e não como se esta ação fosse só literária e independente de qualquer envolvimento.
B	Não. Na prática docente, na minha visão, é mais importante saber ensinar. São didáticas adequadas para que ocorra uma aprendizagem satisfatória. Mas dentro de saber-ensinar é preciso saber-fazer. O saber é algo mecânico sem



	pensar como se dá o processo do ensino. Dentro de saber-ensinar necessário mobilizar saberes e metodologias para que o outro possa compreender conceitos.
<b>C</b>	Não. Saber ensinar exige além da sapiência em fazer, conhecimentos pedagógicos que facilitam a prática docente. Entendo por conhecimentos pedagógicos o estudo das inúmeras teorias de aprendizagens que justificam as ações realizadas.
<b>D</b>	São significados diferentes. Pois saber ensinar é saber transmitir conhecimento, de forma que os estudantes compreendam. Saber ensinar instiga outros saberes, além do saber fazer que se detém em saber os conteúdos.
<b>E</b>	Não. Acredito que tu pode saber fazer um bolo, uma conta, uma experiência, mas isso não justifica que tu sabe ensinar a fazê-los. Existem vários profissionais inteligentes, bons alunos e com muitos conhecimentos mas que não conseguem ensinar porque saber-fazer tem habilidades e competências diferentes do saber-ensinar.
<b>F</b>	Conhecer as metodologias, conhecer a matéria; conhecer o processo de aprendizagem; conhecer e saber avaliar; respeitar o tempo de cada um e saber o que cada um aprende do seu jeito.

Fonte: Caderno de Pesquisa.

Através da análise de conteúdo foram elencadas as seguintes categorias, conforme o quadro abaixo (Quadro 38) demonstra:

**Quadro 38.** Categorização das respostas – Definição entre saber-fazer e saber-ensinar.

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Nº de ocorrências</b>	<b>%</b>
Distinção entre saber-fazer e saber-ensinar	São sinônimos	0	0%
	Não são sinônimos	5	63%
	Saber-fazer não inclui o Saber-ensinar	1	13%
	Saber-ensinar inclui o Saber-fazer	2	25%

Fonte: Categorização das respostas dos professores

Dos seis professores, cinco (“A”, “B”, “C”, “D” e “E”) discordam que “saber fazer” seja sinônimo de “saber ensinar”, a resposta da professora “F” não evidenciou se houve concordância.

Essa questão retoma e entrelaça a temática de saberes adquiridos e desenvolvidos na Formação Continuada (tópico 7.1.4), buscando conhecer a compreensão dos professores participantes a respeito dos dois diferentes saberes.

A professora “B” considerou esta questão importante, incluindo está temática em uma conversa com seus alunos, como mostra o relato:

Docente B - [...] Saber fazer, saber ensinar [...]. Aí, eu pensando, pra mim são coisas diferentes. São significados diferentes, né!? Mas eu tô me colocando na função de professor, eu acho que na função de professor, eu acho que tem que saber ensinar, mas pra saber ensinar tem que saber fazer, mas saber fazer, não significa saber ensinar. Eu acho que para o professor envolve mais o saber ensinar, né!? Porque é bem mais difícil, né!? Porque tu tem que ter um vocabulário, uma metodologia, tu tem que perceber as expressões dos alunos, né!? Pra ti poder ensinar, né!? Até conversei com os meus alunos sobre isso! Que eles perguntaram, que eles ficaram impressionados que eu tava estudando: por que que eu tinha que estudar? E eu disse: Eu tô estudando porque eu quero dar uma aula melhor, eu tenho que saber ensinar melhor. E aí eu expliquei pra eles nesse sentido, né. No vocabulário, no jeito de explicar, né!? Eu acho que o saber ensinar é mais forte em relação ao saber fazer. [...] É, porque o saber fazer, ele pode, ele é. Eu entendo que o saber fazer é uma coisa individual, né, bem individual, é uma coisa só pra si, e o saber ensinar é uma coisa coletiva, né! E quando se coloca no coletivo, daí isso já fica diferente, né, até o vocabulário quando tu vai trabalhar. Eu tava pensando, conversando com os alunos sobre isso nessa semana.

Nesta fala a professora “B” relaciona o saber ensinar ao “vocabulário”, “metodologia” e à “percepção das expressões dos alunos”, diferenciando o saber fazer como sendo “individual” (o que se faz para si) do saber ensinar como sendo “coletivo” (o que se faz para os outros).

Esta temática remeteu uma reflexão sobre o cotidiano do trabalho docente, em concordância com Azzi (2002), a busca empírica dos elementos descritivos do trabalho do professor permite a reconstrução da totalidade que nele se expressa, podendo ser encontradas evidências do saber e do fazer pedagógico do professor que pode manifestar como uma práxis em seus diversos níveis.

Já o professor “C” faz uma distinção diferente entre o saber ensinar e o saber fazer:

Docente C – Tá, uma coisa é tu saber, tu conhecer o processo do conteúdo outra coisa é tu saber passar pra outra pessoa e tu entender como a outra pessoa aprende. Eu vejo por esse lado. Tu tem que procurar entender como é que aquela outra pessoa aprende. [...] Uma coisa é eu calcular uma integral, eu sei calcular uma integral. Agora, tu pede pra eu te ensinar, eu não vou saber te ensinar uma integral. Eu não sei como é que se ensina uma integral por exemplo. [...] Sei fazer, sei calcular. Agora se tu chega aqui agora pra mim e diz: tu vai dar uma aula de cálculo em integral. Eu não vou saber fazer. Não vou saber te dar uma aula. [...] Isso. Não vou saber te ensinar! Não vou poder chegar aqui na frente aqui e dá uma aula de cálculo integral. Agora tu me dá uma questão, possivelmente eu vou saber fazer. Diferente, por exemplo, agora tu aqui no meio tu fala: Ah O. dá uma aula de potência aqui pra nós. É uma coisa que eu já tenho a manha. Já domino. Não que eu domine o conteúdo. Eu também domino o conteúdo de integral, só que, de acordo com a minha experiência, eu já dei vários anos aula de potência. Eu sei onde os alunos têm dificuldade, em qual ponto do conteúdo eles têm dificuldade. Então eu sei que ali eu vou ter que dar uma reforçada. Por isso que eu acho que é diferente tu saber fazer e saber ensinar, né.

A professora “D” relaciona o saber ensinar a um “Dom”:

Docente D – E tem aquele dom também, né! Têm pessoas que tem esse dom de transmitir com mais facilidade. Não só nós aqui, nós professores, mas até quando a gente percebe em palestras que vem gente. E tem gente que tem mais dificuldade nesse transmitir. Eu acho que o professor, como tu disse (referindo-se à professora “B”), precisa muito mais desse saber ensinar pra poder transmitir e chegar, esse conhecimento chegar até o aluno. Porque eu acho muito mais importante! [...] Mas não descartando esse saber fazer! Porque o professor precisa também saber fazer pra conseguir chegar nesse saber ensinar.

Nesse momento do encontro a pesquisadora introduz uma pergunta para instigar o debate sobre indagando se somente o conhecimento do conteúdo é o suficiente para a atividade estar apto para ensiná-lo, as professoras debatem o assunto, inicialmente concordam parcialmente com a afirmação, até que a professora “A” faz a seguinte concessão: *“Tá em construção, né! [...] É necessário saber o conteúdo, né, mas não quer dizer que eu vou saber ensinar pra outra pessoa!”* A professora “D” menciona a “metodologia” e a “didática”

A pesquisadora novamente instiga a reflexão, questionando: quais saberes além do conteúdo, que o professor tem que dominar, eles também são mobilizados na prática educativa em sala de aula? Que outros saberes se precisa ter para se saber ensinar? A professora “B” destaca o aspecto de “conhecer os alunos”, relata uma situação com uma aluna e conclui: *“esse saber ensinar são coisas que vai além do cognitivo, também.”* A professora “D” complementa:

Docente D – É, porque só o conteúdo, não. Essa sensibilidade, eu acho também que a gente precisa ter. Porque tem turmas que têm certas características, né, eu não sei se vocês percebem isso!? Que assim, tem turmas que você pode chegar mais como uma amiga, sorridente, e já em turmas, no início até tu conseguir ter aquele domínio, pelo menos é o que eu percebo, muito mais com os sextos anos, né, tu tem que chegar um pouquinho mais dura, mas depois com o tempo que eles percebem que, a tua metodologia de trabalho, daí tu começa a ter então esse aspecto que tu consegue conhecer a individualidade de cada um, daí tu vai conseguir trabalhar de maneira mais diferenciada, conseguindo atingir a cada um. Porque “n” casos na sala de aula! Que a gente tem que saber chegar de alguma forma.

A partir das respostas e dos relatos dos professores pode-se esquematizar a seguinte compreensão sobre a relação entre o “saber fazer” com o “saber pensar”, demonstrado no diagrama abaixo (figura 12):

**Figura 12.** Relação estabelecida entre o Saber Fazer e o Saber Ensinar.



Fonte: Elaboração Própria

A tradução do diagrama elaborado a partir das respostas (figura 11) é que, para os professores, o “saber fazer” está incluído no “saber ensinar”, numa relação direta de dependência para o “saber ensinar”. Uma vez que os professores (“A”, “B”, “C”, “D” e “E”) afirmam que para “saber ensinar” é necessário o “saber fazer”, porém o contrário não. Os professores relacionam o “saber ensinar” com a articulação de vários outros “saberes” e habilidades pessoais profissionais.

Pode-se estabelecer um paralelo com a distinção feita por Pozo e Crespo (2009), os autores afirmaram que as pessoas dispõem de duas formas diferentes, e nem sempre relacionadas, de conhecer o mundo.

Por um lado, sabemos dizer coisas sobre a realidade física e social; por outro, sabemos fazer coisas que afetam essas mesmas realidades. Apesar de que ambos os tipos de conhecimento deveriam, em muitos casos, coincidir, mas em alguns isso não ocorre (POZO; CRESPO, 2009, p. 48).

O professor “C” relaciona com a compreensão do processo de aprendizagem:

Docente C – Justamente da forma de aprendizagem, né! Tu tem que saber como se dá a aprendizagem, como é que acontece a aprendizagem, por isso que eu acho importante tu conhecer várias teorias de aprendizagem, né. Porque daqui a pouco num conteúdo uma teoria funciona e pra outro não! Então tem que saber transitar entre essas teorias, né. Eu acho que é bacana aí, tu conhecer a forma de aprender, né. Eu não sei como é que a gente pode chamar isso, eu chamo de forma de aprender. É saber como o aluno aprende.

Pozo e Crespo (2009) mencionam que as estratégias precisam dispor de recursos cognitivos para exercer o controle além da execução dessas técnicas, assim

como um grau de reflexão consciente ou o *metaconhecimento* (grifo dos autores), necessário sobretudo para três tarefas essenciais:

- a) Seleção e planejamento dos procedimentos mais eficazes em cada caso;
- b) Controle de sua execução;
- c) Avaliação do êxito ou fracasso obtido com a aplicação da estratégia (POZO; CRESPO, 2009, p. 49).

Esses relatos contribuem para a compreensão do profissionalismo docente, conforme Sacristán (1995) implica em relacioná-lo com todos os contextos que definem a prática educativa. Para o autor “o professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes”, como relato acima confirma.

#### **6.3.8. A perspectiva Docente sobre a contribuição da Formação Continuada para as suas concepções de Ciência e Educação Científica**

Este último encontro foi realizado no dia 13 de julho de 2013 e contou com a presença de quatro professores (professora “A”, professora “B”, professor “C” e professora “D”). Os participantes presentes debateram as questões:

14) O que você define como educação científica?

15) Em quais aspectos o processo de formação continuada contribuiu para a sua concepção de ciência?

Estas questões foram elaboradas e incluídas no Caderno de Pesquisa com a finalidade de remeter os docentes participantes à uma reflexão sobre o próprio processo formativo no qual eles estavam inseridos, a Pós-Graduação, ou seja, a vivência da pesquisa.

Para Cury (2012), a Formação Continuada permite que o professor se aproprie do conhecimento que gerou e se torne um professor investigador, que pode rever suas práticas, atribuir novos significados e obter mais espaço para a compreensão das

mudanças, o autor relaciona também as implicações dos desafios do mundo contemporâneo, no qual é necessário o conhecimento teórico-prático de uma sociedade em que a sala de aula se projeta para além das quatro paredes.

Pozo e Crespo (2009) refletiram sobre o currículo de ciência, e afirmaram que nem as atitudes e nem os procedimentos nunca tiveram um lugar central como objetivo. Os autores afirmaram que “tradicionalmente, o ensino da ciência esteve dirigido principalmente a transmitir o *corpus* conceitual das disciplinas, os principais modelos e teorias gerados pela ciência para interpretar a natureza e seu funcionamento” (POZO; CRESPO, 2009. p, 46).

A análise parte do quadro elaborado com as respostas escritas pelos professores no Caderno de Pesquisa:

**Quadro 39.** Respostas à Questão 14 do Caderno de Pesquisa – Definição de Educação Científica.

<b>Docente</b>	O que você define como educação científica?
<b>A</b>	Educação voltada a pesquisa em âmbitos variados, que necessita de embasamento teórico aliado a prática, respeita normas.
<b>B</b>	É uma educação voltada para a pesquisa, onde são pensados estratégias e métodos de como melhorar o ensino - aprendizagem. Dentro das escolas deveria ser o lugar de estudo e pesquisa de métodos mais eficazes para a educação; mas ainda é um caminho lento, percebo que estamos envolvidos com outras questões como problemas sociais, familiares do que na análise dos problemas de ensino. São questões urgentes que devem ser atendidas pela Escola, mas a pesquisa também deveria ser um a prioridade. Penso que a educação científica deveria estar entrelaçada (mais próxima) das instituições escolares, desenvolvendo projetos em pareceria para realmente contribuir para melhoria do ensino.
<b>C</b>	É o ensino que prioriza a dúvida, o questionamento, a busca por respostas, construindo concepções através de um processo antagônico à educação mestre (o que sabe) e o discípulo (o que aprende - ou apenas cópia).
<b>D</b>	É uma educação que vai além do conhecimento de conteúdos, do domínio da linguagem e escrita. É uma educação onde o estudante consiga obter informações e tenha um posicionamento crítico perante as informações e que consiga realizar pesquisa científica.
<b>E</b>	É a apropriação de uma linguagem diferente do dia-a-dia. Educação científica é possibilitar ao outro conhecer o mundo (cientificamente) e ter a oportunidade de modificar o mundo e seu dia-a-dia. Penso que o enfoque está no EDUCAR PELA PESQUISA.
<b>F</b>	Educação a partir do conhecimento elaborado pelas diferentes ciências diferentes do conhecimento do senso comum.

Fonte: Caderno de Pesquisa.

Através da análise de conteúdo foram elencadas as seguintes categorias, conforme o quadro abaixo (Quadro 40) demonstra:

**Quadro 40.** Categorização das respostas – Definição de Educação Científica.

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Nº de ocorrências</b>	<b>%</b>
Definição de Educação Científica	Voltada para pesquisa	3	50,02
	Prioriza a dúvida	1	16,66
	Educar pela pesquisa	1	16,66
	A partir do conhecimento elaborado pelas diferentes ciências	1	16,66

Fonte: Categorização das respostas dos professores

As professoras “A” e “B” relacionaram diretamente a Educação Científica como sendo “voltada para a pesquisa”, o professor “C” relacionou com a “dúvida”, “questionamento” e a “busca por respostas”, a professora “D” mencionou o “posicionamento crítico” do estudante e a realização de “pesquisa científica”. A professora “E” relacionou diretamente com o “Educar pela Pesquisa”. Na análise das respostas escritas no Caderno do Pesquisa, todos os participantes responderam no mesmo sentido.

Para complementar a análise incluiu-se trechos selecionados da transcrição dos diálogos ocorridos durante o encontro no qual se debateu estas questões.

Este encontro teve início com os professores “A”, “C” e “D” lendo as respostas que haviam escrito em seus Cadernos. Para instigar o debate a pesquisadora indagou se os professores, pelo fato de estarem participando do Projeto OBEDUC e cursando a Pós-Graduação se consideravam imersos na educação científica. Todos concordaram que sim e fizeram comparações com a Formação Inicial:

Docente D - O tempo de faculdade eu não conseguia. Eu considero que era meio a meio ainda, era mais o conteúdo, conhecimento assim, não a parte científica. Tinha também, mas agora eu acho que a gente tem muito mais! [...]  
 Docente B – É que, ãh, eu consigo descrever qual seria a diferença da licenciatura pra esse espaço agora, né, nesse espaço agora nós já somos educadores. [...] Isso. Então, a formação continuada ela, ela tá atrelada com a educação científica, com a pesquisa, né, em poder entender melhor de como se dá o processo do ensino. Eu acho que a educação científica ela, ela vem nesta linha assim em fazer com que, ãh, no caso aqui pra nós, educadores, possamos melhorar, né, no sentido do ensino, né. [...]

Docente C – É, eu vejo essa diferença, por exemplo, da graduação pra pós-graduação, que na graduação tu é obrigado, né, de acordo com um currículo, a estudar determinados assuntos, e esses assuntos não necessariamente partem do teu interesse. No momento que tu entra numa pós-graduação, além das disciplinas específicas, né, tu tem que ter um momento, e na verdade é um bom momento do curso que tu vai pesquisar aquilo que é do teu interesse, e aí se dá a educação científica.

Docente D - Que tu vai pesquisar. É.

Docente B – Mas é aquelas palavras que nós falamos na última aula, no último encontro, o saber fazer e o saber ensinar. É. Eu acho que nós estamos aqui agora, né, para saber ensinar. A educação científica, eu acho que ela tá atrelada um pouquinho mais ao saber ensinar. E na licenciatura eu acho que a gente quer mais é saber fazer.

A pesquisadora introduziu outra questão para o debate, se eles conseguiram transpor essa educação científica vivenciada na Pós-Graduação para o saber fazer e saber ensinar em sala de aula.

A professora “B” comenta que este é um “*processo lento*”, de “*construção*” devido a forte “*cultura tradicional*”, e argumenta que como eles próprios professores vieram desta cultura a dificuldade de mudança é maior.

A professora “D” contra-argumenta: “*até porque a gente não pode fugir tanto que tem as normas também a se seguir, tem tipo conteúdos a se seguir. Então isso tudo também reflete em não conseguir fazer essa educação científica mais, trabalhar mais essa educação científica.*”

O quadro a seguir traz as respostas escritas para a última questão do Caderno de Pesquisa:

**Quadro 41.** Respostas à Questão 15 do Caderno de Pesquisa – Contribuição da Formação Continuada para a concepção de Ciência.

Docente	Em quais aspectos o processo de formação continuada contribuiu para a sua concepção de ciência?
A	Provocação de melhor observar, ler nas entrelinhas, registrar todo acontecimento, discutir resultados, publicar resultados.
B	De alguma forma, todos os assuntos que foram abordados nos encontros contribuíram para a reconstrução do que é ciência. Ciência faz parte da nossa vida, do nosso cotidiano, das nossas práticas tanto profissionais como pessoais; dos movimentos e das transformações que por qual passamos. Ciência é a vida em constante transformação e reconstrução. Assim como todos nós, que começamos de uma maneira meio acanhados, apreensivos, agora estamos mais fortes para continuarmos a nossa caminhada como educadores.
C	A reflexão sobre a prática.



<b>D</b>	Em muitos aspectos principalmente sobre minha prática docente, uma reflexão da mesma e nas metodologias de trabalho.
<b>E</b>	Nos aspectos de ação-reflexão e quanto as metodologias. Dentro do espaço de formação continuada posso rever paradigmas e compartilhar experiências. Acredito que o mais importante é que a formação atualiza, nos põe em contato com o que vem de novo, das pesquisas realizadas.
<b>F</b>	A reflexão sobre a prática.

Fonte: Caderno de Pesquisa.

A análise do conteúdo das respostas escritas no caderno pode ser organizada em três categorias: a) reflexão sobre a prática (professores “A”, “D”, “E” e “F”); b) transformação (professora “B”) e; c) observar (professora “A”), como demonstra o quadro abaixo (Quadro 42):

**Quadro 42.** Categorização das respostas – Contribuição da Formação Continuada para a concepção de ciência.

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Nº de ocorrências</b>	<b>%</b>
Contribuição da Formação Continuada para a concepção de ciência	Reflexão sobre a prática	4	66,66
	Transformação	1	16,67
	Observação	1	16,67

Fonte: Categorização das respostas dos professores

Este assunto foi outro tema que os professores estavam pouco à vontade para debaterem durante o encontro. Inicialmente, os professores leram as respostas que haviam escrito no Caderno de Pesquisa.

O relato do professor “C” demonstra essa insegurança para apresentarem os seus conceitos sobre ciência e originou um debate entre os participantes:

Docente C – É, eu não quis repetir, tava em branco, eu não quis repetir uma resposta que eu já tinha dado a uma outra anterior, mas agora pensando, agora tu aqui me perguntando, né, com certeza é a reflexão sobre a prática! Não consigo ver outra forma, assim, outra resposta pra o que que mudou em mim, refletir sobre a prática.

Docente B – Tá, mas de que ciência se tá falando aqui?

Docente C – A ciência de uma forma geral.

Docente B – Na forma geral? Na forma de.

Docente C – Na forma de descobrir.

Docente B – Na forma de descobrir, na forma de vida, de prática, de tudo!?

Docente C – De buscar respostas. Exato! Eu pra mim é refletir. Que antes tu chegava, dava aula e vai embora e acabou, e no outro dia tu chega e dá aula, nesse meio período tu chega faz um planejamento em si, mas fazer aquela reflexão o porquê de tu tá fazendo isso, e depois analisar o que tu fez e

conseguir ver ah, isso deu certo e isso não deu certo. Isso no momento que tu sai da graduação tu não sai com esse pensamento. Tu sai feliz da vida, tu quer dar aula e nem sabe o que tu tá fazendo na realidade, né. Não que agora eu saiba o que eu estou fazendo, mas pelo menos eu tô refletindo sobre o que que eu tô fazendo!

Esse diálogo exemplifica um momento importante do encontro e no próprio processo de Formação Continuada dos professores no âmbito acadêmico, uma vez que imersos em um programa de Pós-Graduação, participando e desenvolvendo pesquisas, o grupo debate e reflete suas concepções de ciência. Na afirmação acima referida, o professor “C” atrela a sua vivência de ciência com a reflexão e como o processo de análise contribuiu para reavaliação e reformulação de sua prática docente.

Pensar sobre ciência é uma atividade complexa, o relato do professor “C” exemplifica a dificuldade para responder a questão quinze:

Docente C – [...] A quatorze foi tranquilo, pensei pra mim o que que era educação científica, mas daí quando eu cheguei na quinze, não, não vai. Mas eu entro nessa parte da reflexão, eu acho que esse espaço, e isso aí na semana passada a gente já sinalizou, né, eu acho que é importante continuar, não digo semanalmente, mas de vez em quando, né. A gente se reunir e discutir temas da educação. Porque assim, essa discussão é importante pra nossa prática, na escola não se tem esse espaço de refletir, né.

A insegurança dos professores para responderem e debaterem essa temática, mesmo imersos em uma Pós-Graduação revela que a pesquisa ainda não é um “território” no qual eles se sintam seguros e pertencentes.

Conforme Pozo e Crespo (2009), o conhecimento científico, como tal é ensinado nas salas de aula, continua sendo sobretudo um conhecimento conceitual. A mudança desse paradigma é um desafio para a Formação (tanto inicial quanto continuada) dos professores.

### **6.3.9. Reflexão Coletiva Final sobre os encontros**

Ao final do encontro a pesquisadora agradeceu aos professores participantes pelo empenho deles em conciliar as agendas, horários, compromissos profissionais, acadêmicos e pessoais para poderem estar presentes nas reuniões, e também pelo tempo destinado à redação das respostas nos Cadernos de Pesquisa. Para encerrar o encontro, foi proposto que os professores destacassem momentos durante o período em que o grupo se reuniu que haviam sido significativos de alguma forma.

A professora “B” relatou:

Docente B – Todas as discussões foram bem proveitosas, assim, né, eu acho que, ãh, desse encontro que nós temos com os colegas, assim que os colegas trazem também outras realidades de outros lugares, também, eu acho que isso pra nós também é enriquecedor, né. E que também é bom é que, a gente não tá sozinho, entende?

O grupo retomou algumas temáticas debatidas no decorrer dos encontros. As professoras “B” e “D” iniciaram um diálogo sobre como se sentiram durante os encontros, uma vez que estavam cientes que as conversas durante as reuniões eram gravadas para fins investigativos:

Docente D - O que eu anotei aqui, que além de contribuir pra tua pesquisa, né, que eu acho que a gente se considerou mais amigas, né, do que uma pesquisadora, né.

Docente B – Do que objeto de pesquisa!

P.E- Sujeitos de pesquisa!

Docente B – Eu adoro esse objeto de pesquisa! [...] Eu não me senti um objeto de pesquisa! Não! Não me senti. [...] Eu me senti assim, num grupo muito, num grupo muito afim. Uma coisa também que eu queria, queria também colocar, é que como tu (referindo-se à pesquisadora), ãh, tu também não tá dentro do grupo de professores de sala de aula, mas que se tu se colocou, mas que tu se colocou muito assim.

Docente D - Aberta.

Docente B – Assim, do nosso, no nosso lugar.

Docente A - Solidária.

Docente B – Então assim, eu não senti diferença nenhuma! [...] Ah, porque é uma pesquisa de doutorado. Ai meu Deus, eu só vou falar abobrinha. Ai, vai aparecer tudo lá na hora da pesquisa do doutorado, nem na mesa eu fiquei pensando nisso! Ah, é uma conversa.

Este momento foi muito gratificante, porque mostrou que os professores se sentiram à vontade para falarem sobre os temas propostos, não se preocupando com a questão de que suas falas estavam sendo gravadas para posteriormente serem analisadas na pesquisa. Este era um dos objetivos inerentes para viabilizar o bom andamento da investigação, e pode-se considerar que foi alcançado.

O Grupo de Discussão organizado permitiu a socialização dos trabalhos produzidos a partir das realidades escolares e dos contextos educacionais, incluindo as histórias pessoais de formação e de trabalho como elementos de análise e como estes contribuíram para o processo de formação docente.

A proposta do Grupo de Discussão aliado ao Caderno de Pesquisa como instrumento oportunizou aos participantes o exercício do diálogo, a troca de vivências, a socialização de saberes e inclusive modificações de opinião sobre temas tratados.

O registro dos relatos incentivou a escuta entre os pares, a reflexão e a legitimação das falas e dos posicionamentos assumidos pelos participantes.

Conforme Queiroz et al. (2012), a formação de grupos com a participação de licenciandos, professores e pesquisadores para ações de pesquisa nos espaços abrangidos pelos programas de pós-graduação universitários tem-se mostrado produtiva para um trabalho de construção de conhecimentos acerca de processos educativos nas escolas.

Outro ponto relevante, destacado por Godinho e Farias (2014), é a proposta reflexiva da Formação Continuada executada pelo grupo de Pós-Graduação desta Universidade, que oportunizou aos docentes, momentos de leitura, discussão e reflexão sobre as suas atividades em sala de aula. As autoras defendem que esse formato de Formação Continuada estimula a vinculação da atividade docente com a valorização profissional, no momento que instiga a autoavaliação das situações vivenciadas confrontando-as aos referenciais teóricos e pesquisas científicas.

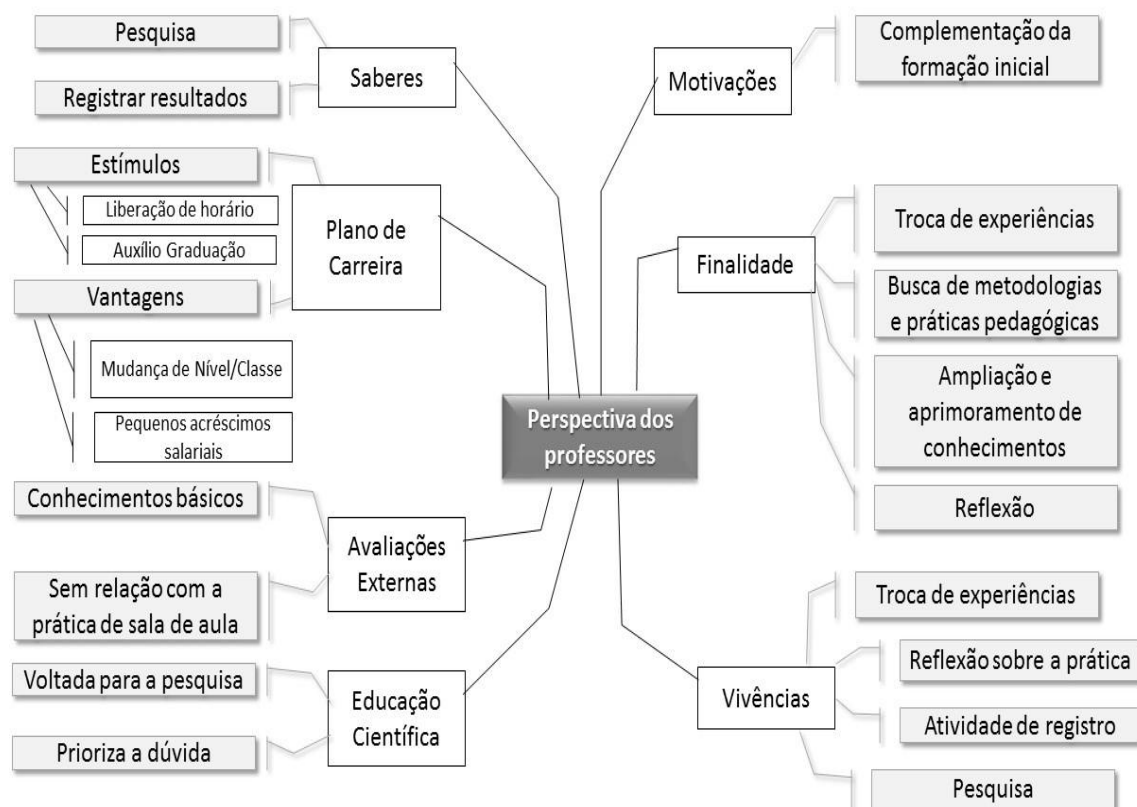
Esta experiência, assim como outras semelhantes que estimulem a integração e a colaboração entre professores da Educação Básica com os pesquisadores da Universidade, são excelentes oportunidades para a aproximação destes dois universos, que necessitam dialogar e interagir de forma colaborativa.

### **6.3.10. Reflexão parcial sobre a perspectiva dos Professores:**

Segundo Sacristán (1995) as ideias acerca da autonomia dos professores obscurecem, muitas vezes, o contexto real da ação docente, para o autor, de modo geral, os discursos sobre os professores esquecem que as margens da autonomia estão balizadas por questões políticas e históricas, que condicionam o diálogo e a teoria e a prática. Essas premissas também são válidas para a formação continuada da categoria.

Para sintetizar a análise das perspectivas dos professores elaborou-se o fluxograma abaixo (Figura 13), destacando os pontos relevantes destacados pelos sujeitos a respeito dos temas debatidos.

**Figura 13.** Esquema dos Eixos estruturantes das perspectivas dos professores.



Fonte: Elaboração própria

As categorias elencadas serviram de base para a comparação entre as duas outras perspectivas também analisadas neste estudo, sendo estes aspectos os considerados inicialmente para a busca da convergência sobre Formação Continuada de Professores no âmbito acadêmico.

A questão de troca de experiências foi mencionada pelos professores tanto na temática Finalidade quanto nas Vivências consideradas importantes na Formação continuada. Cavaco (1995) afirma que a carreira profissional não considera as necessidades intrínsecas de desenvolvimento pessoal e distingui duas linhas orientadoras do sentido dado a profissão: a) se caracteriza pela valorização de aspectos burocráticos: sentido de continuidade e aceitação resignada das disposições hierárquicas. [...] E; b) caracteriza-se pela capacidade de contextualizar os acontecimentos e os fatos, de perceber o olhar dos outros, pela vontade de intervir nos processos, pela persistência na apropriação de conhecimentos favoráveis ao

desenvolvimento profissional, e se alicerça na partilha de experiências e no questionamento de situações.

#### 6.4. PERSPECTIVAS DA UNIVERSIDADE

Neste subcapítulo, se analisa a visão do terceiro vértice do triângulo das partes envolvidas e interessadas em relação à Formação Continuada Docente, ou seja, a instituição intermediária entre as normatizações e determinações legais, interpretadas e traduzidas para um plano de formação profissional, que busca atender às necessidades do mundo do trabalho e dos trabalhadores de nível superior.

Por ser a universidade, a entidade formadora, tanto inicial como a continuada dos professores, optou-se propositalmente em analisá-la por último, por acreditar-se que cabe a ela a função de convergir as perspectivas das duas outras partes.

A compreensão de universidade deste estudo concorda com as premissas de Chauí (2003), de que se trata de uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo.

Dessa forma entende-se que a universidade recebe as determinações legais, assim como as demandas do mercado de trabalho, e a partir de suas interpretações elabora suas diretrizes para a estruturação de seus cursos, sejam eles de formação inicial ou continuada para profissionais de nível superior.

A modalidade de Formação Continuada que se definiu como foco central deste estudo, foi a realizada na modalidade *stricto sensu*. A estrutura educacional brasileira contempla a pós-graduação no último degrau da educação escolar (CAPES, 2010).

Dessa forma, concentrou-se a análise em um segmento dentro da universidade, a pós-graduação. Para compreender o contexto, um pouco da trajetória e conseqüentemente modificações e amadurecimento da pós-graduação no Brasil, buscou-se referências que elucidassem esse cenário.

Conforme Brasil (2003), a pós-graduação teve início no país em 1930, tendo sido implementada nos moldes europeus em dois cursos, o curso de Direito da Universidade do Rio de Janeiro e o de Filosofia da Universidade de São Paulo. O autor menciona que na década de 50 foram firmados os primeiros acordos entre Brasil e Estados Unidos, que implicavam em uma série de convênios entre as escolas e

universidades norte-americanas e brasileiras por meio do intercâmbio de estudantes, pesquisadores e professores.

Segundo Dantas (2004) as agências governamentais CAPES e CNPq, foram criadas em 1951, tendo papel central no sistema de pós-graduação. Dos Santos e De Azevedo (2009), lembram que no surgimento da pós-graduação no Brasil, não havia uma definição clara de seus fins e objetivos, nem de sua estrutura, tendo sido esse um dos motivos para a elaboração do Parecer nº 977, em 3 de dezembro de 1965.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é o órgão responsável pela elaboração dos Planos Nacionais de Educação e desempenha no Brasil um papel estruturante na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), sendo responsável por sua avaliação, pelo acesso e divulgação da produção científica brasileira; pelos investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior; pela promoção da cooperação científica internacional, entre outros (FRANÇA, 2012, p. 02).

Para Brasil (2003), foi na década de 60 que houve incentivo à pós-graduação no país, mencionando o convênio com a Fundação Ford e a criação da Comissão Coordenadora de Programas de Pós-Graduação em Engenharia (COPPE), a implantação do mestrado em matemática da Universidade de Brasília, o doutorado do Instituto de Matemática Pura e Aplicada, o mestrado e doutorado na Universidade de Agricultura de Viçosa, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, assim como os cursos de pós-graduação no ITA e na UnB.

O objetivo da implantação da pós-graduação brasileira, segundo Kuenzer e Moraes (2005), foi a de formar um professorado competente para atender com qualidade à expansão do ensino superior e preparar o caminho para o decorrente desenvolvimento da pesquisa científica.

Relacionando o contexto de amadurecimento e fortalecimento da pós-graduação brasileira, Brasil (2003) compara a modernização vivenciada no País na década de 60 dentro do contexto de integração dos países periféricos e países centrais, o que implicava na expansão do mercado consumidor nos países periféricos e o fomento dos centros produtores de Ciência e Tecnologia nos países centrais.

Dessa forma, o autor ressalta o contexto de dependência no qual a pós-graduação foi implantada no Brasil.

Uma sociedade dependente vincula-se a outra, supostamente mais organizada e desenvolvida, para estabelecer uma relação de “parceria subordinada”. Tal dependência, contudo, é extremamente nociva mormente na área da pesquisa, uma vez que a compra do *Know-how* estrangeiro se torna um mau negócio por desestimular as iniciativas de desenvolvimento tecnológico do país importador, limitado a formação de cientistas e pesquisadores (BRASIL, 2003, p. 629).

Havia uma carência de mão de obra especializada e qualificada no país, concomitantemente com a demanda gerada pelo crescimento econômico. Essa necessidade do mercado de trabalho também influenciou as finalidades traçadas para pós-graduação.

Para compreender as finalidades estabelecidas à pós-graduação, foi feita uma análise da trajetória dos Planos Nacionais da Pós-Graduação (PNPG) através do artigo de Kuenzer e Moraes (2005) sintetizadas no quadro abaixo (Quadro 43).

**Quadro 43.** Análise dos três primeiros PNPG.

PNPG	Ano	Principais definições
I PNPG	1975 - 1979	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação de pesquisadores, docentes e profissionais para atender às demandas do ensino superior.</li> </ul>
II PNPG	1982 - 1985	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manteve os objetivos do I PNPG;</li> <li>• Ênfase na qualidade do ensino de graduação e de pós-graduação</li> <li>• Aprimoramento do sistema de avaliação da CAPES.</li> </ul>
III PNPG	1986 - 1989	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vinculação ao I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República (PND);</li> <li>• Prioridade para as pesquisas nas universidades;</li> <li>• Deslocamento da centralidade na docência para a centralidade na pesquisa.</li> </ul>

Fonte: Kuenzer e Moraes (2005).

Conforme Hostins (2006), o período do I PNPG coincide com a criação da sistemática de avaliação da pós-graduação, criada pela CAPES em 1976, a análise



se daria por meio de comissões de consultores – a avaliação por pares –, sendo a primeira delas realizada em 1978.

As autoras Kuenzer e Moraes (2005) comentam a importância do I PNPG no mérito de reconhecer a expansão e que a pós-graduação só seria exequível através de uma política indutiva deliberada do Estado e de integrá-la ao sistema universitário, o que estabeleceu a centralidade da pós-graduação na formação docente. Esta formação docente ainda é orientada para a docência no nível superior, não estando vinculada à atividade do magistério na Educação Básica.

A respeito do II PNPG, Hostins (2006) afirma que a questão central foi a expansão da capacitação docente, mas com a melhoria da sua qualidade, enfatizando a avaliação, a participação da comunidade científica e o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica, na área da educação, a autora destaca o início da discussão para uma proposta alternativa de avaliação produzida por uma comissão indicada pela ANPEd.

Dos Santos e De Azevedo (2009) relacionam a recessão dos de 1980 – 1984 como um fator que aprofundou a crise na universidade, perpassando por toda a década de 80, o que limitou os recursos para a pós-graduação.

Sobre o III PNPG, especificamente em relação à meta de priorizar a pesquisa nas universidades, Kuenzer e Moraes (2005) relacionam que nas circunstâncias daquele período (1986 – 1989), caberia à pós-graduação formar o quantitativo de cientistas necessário para o País atingir plena capacitação científica e tecnológica, condição esta reconhecida como requisito para assegurar a independência econômica.

Analisando o percurso das políticas de pós-graduação no Brasil, principalmente nos seus primeiros vinte anos, Hostins (2006) observou que, inicialmente, visou-se a capacitação dos docentes para atuar nas universidades, o desenvolvimento da atividade científica e um aumento progressivo de sua importância estratégica no cenário do ensino superior e da Ciência e Tecnologia no Brasil.

No início da década de 1990, segundo Kuenzer e Moraes (2005), o IV PNPG não se viabilizou devido a várias restrições, entre elas orçamentárias. A análise de Hostins (2006) sobre esse período é de que as diretrizes que orientam a política da

pós-graduação brasileira são coetâneas do processo de vinculação do financiamento aos índices de produtividade, tanto que nas diretrizes da LDBEN esse nível de formação articula-se aos demais níveis, bem como às exigências propostas pela nova legislação. A autora salienta algumas importantes mudanças na política de pós-graduação nos anos 90, como:

- Diminuição do tempo de certificação;
- Redução do número de bolsas e de seu tempo de duração;
- Redefinição do mestrado com o privilegiamento do doutorado;
- Vinculação de teses e dissertações a projetos de pesquisa institucional (HOSTINS, 2006. p. 144).

A autora explica que as tendências de mudança no modelo de financiamento, assim como, a exigência de eficiência pela implantação de sistemas avaliativos e as pressões por relações mais estreitas com o setor produtivo, revelam um alinhamento preciso às orientações de agências internacionais como a UNESCO e o Banco Mundial que exercem um papel decisivo na legitimação dos discursos da agenda de transformação.

Segundo Hostins (2006), o IV PNPG só foi acontecer em 1996, organizado pela CAPES, o Seminário Nacional intitulado “Discussão da Pós-Graduação brasileira”, contou com a presença de pró-reitores, representantes da comunidade acadêmica, da Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG), representantes de órgãos públicos e agências de fomento, e convidados internacionais.

Conforme Dantas (2004), a concepção de pós-graduação no Brasil está definitivamente integrada à ideia de pesquisa desde o seu surgimento, sendo a pós-graduação responsável pela maior parte da produção científica brasileira e responsável pelo seu crescimento qualitativo e quantitativo. O autor afirma que a Academia desempenha um papel central na geração de novos conhecimentos.

Brandão e Rodrigues (2013) reforçam a assertiva de que a tônica dos Programas de pós-graduação no Brasil é a formação de pesquisadores. Segundo as autoras, os egressos da pós-graduação *stricto sensu* tendem a focar a atuação profissional para o Ensino Superior, uma das possíveis justificativas elencadas por Brandão e Rodrigues (2013), é o fato deste setor apresentar maiores atrativos, como plano de carreira e salários normalmente mais elevados em comparação à Educação Básica.

Na análise de Hostins (2006), o V PNPG (2005 – 2010) indica a expansão do sistema em quatro vertentes: a capacitação docente para o Ensino Superior, a qualificação dos professores da Educação Básica, a especialização de profissionais para o mercado de trabalho público e privado e a formação de técnicos e pesquisadores para empresas públicas e privadas.

Esta foi a primeira vez que a qualificação dos professores da Educação Básica foi elencada por um PNPG. Portanto deve-se levar em consideração que não tem dez ainda que este importante marco nas definições da pós-graduação foi incorporado. Mais um indício de que a pós-graduação ainda se encontra em processo de amadurecimento em suas proposições, e que as mudanças sociais influenciam nas suas diretrizes.

Ciente da recente incorporação da qualificação dos professores da Educação Básica como uma demanda da pós-graduação, compreende-se as razões da afirmativa de Zeichner (1998), que acredita que há uma linha divisória entre professores e pesquisadores acadêmicos. O autor sugere de três modos para ultrapassar esta barreira:

- 1) comprometendo-nos com o corpo docente em realizar ampla discussão sobre o significado e a relevância da pesquisa que conduzimos;
- 2) empenhando-nos, nos processos de pesquisa, em desenvolver uma colaboração genuína com os professores, rompendo com os velhos padrões de dominação acadêmica;
- 3) dando suporte às investigações feitas por professores (forma como os professores preferem se referir aos seus trabalhos nos EUA) ou aos projetos de pesquisa-ação, e acolhendo seriamente os resultados desses trabalhos como conhecimento produzidos (ZEICHNER, 1998. p. 229 e 230).

A universidade precisa colocar em prática a ideia mencionada por Zeichner (1998), e tratar seriamente o conhecimento produzido pelos professores como um conhecimento educacional a ser analisado e discutido. O autor ainda ressalta que se essas mudanças não começarem, as pesquisas educacionais acadêmicas continuarão a ser ignoradas pelos professores e pelos planejadores de políticas educacionais.

No momento atual, está em vigência o PNPG 2011 – 2020 (CAPES, 2010), um documento constituído de duas partes (Volume I e II). A leitura deste documento auxiliou na elucidação dos desafios traçados para a pós-graduação para os próximos cinco anos (2015 – 2020).

Na análise da Pós-Graduação brasileira no horizonte de 2020, Gazzola e Fenati (2010) entendem que nas sociedades contemporâneas, políticas públicas relativas ao campo do conhecimento, já não impactam somente as áreas acadêmicas, e que há um grau crescente do que é chamado de capital científico/tecnológico. Os autores refletem como estratégia, criar novas formações, mais próximas do conhecimento já disponível, como por exemplo, resolução de conflitos, processos descontínuos, consumo cultural, inteligência, memória e criatividade.

Gazzola e Fenati (2010) acreditam que este pode ser o princípio para a mudança de foco no domínio disciplinar.

O ponto a partir algum futuro pode ser observado parece ser o que aponta a necessidade de abolir a excessiva distância entre as formações possíveis e as formações existentes. Abrindo o leque para outras formações, talvez a atual distância entre os processos sociais e a universidade possam ser, em alguns aspectos atenuada (GAZZOLA; FENATI, 2010. p. 11).

Esta é uma premissa que sugere a necessidade de modernização nas propostas dos cursos de pós-graduação.

Para Zeichner (1998), a academia tem uma importante contribuição a fazer na produção de conhecimentos educacionais que suportem as reformas escolares e a política de desenvolvimento dos professores, porém o autor faz a seguinte ressalva, isso só será possível se a academia perseguir e desenvolver um interesse genuíno pelos professores.

Desse modo, a ideia de convergência proposta neste estudo encontra amparo nas afirmativas de Dantas (2004), que defende que os programas de pós-graduação no Brasil podem estar alinhados com a produção de um conhecimento crítico, inovador, socialmente orientado e cientificamente apoiado, dentro de um espaço de relativa autonomia e liberdade, o autor salienta a necessidade urgente do diálogo maduro e continuado da comunidade científica com a sociedade, selando um pacto de mútuo respeito e apoio, para o melhor aproveitamento das ações de pesquisa.

Conforme a CAPES (2010), é recente a mudança na preocupação inicial da pós-graduação, até então restrita às condições e exigências de eficiência e excelência acadêmica no desenvolvimento das pesquisas para passar a ter uma preocupação maior com as demandas da sociedade.

Nesse sentido, Dantas (2004) acredita que a reflexão sistemática sobre os impactos da pesquisa podem produzir novos critérios para avaliação de propostas pelas agências de fomento e a definição de estratégias pertinentes para o uso pelos pesquisadores, estimulando assim um diálogo dos cientistas e programas de pós-graduação com os usuários do conhecimento e a sociedade, propiciando uma melhor compreensão do contexto dos usuários e maior integração formal de cientistas com organizações governamentais ou não-governamentais com fins sociais.

A afirmação do autor não foi diretamente relacionada com a temática “Formação de professores”, mas salienta a importância da aproximação dos programas de pós-graduação com os usuários dos conhecimentos e a sociedade. Pode-se, nesse caso se fazer a transposição, sem dano algum ao sentido pretendido pelo autor, de que há a necessidade de convergência entre as perspectivas da tríade (Políticas Educacionais, Docentes e Universidade) a respeito da Formação Continuada dos professores.

No estudo realizado por Brandão e Rodrigues (2013), apresentado no XIII Colóquio de Gestión Universitária en Américas, é estabelecida uma relação direta entre “as contribuições da pós-graduação *stricto sensu* para a formação de professores do ensino básico”. Os autores questionam:

É possível que uma pós-graduação com os moldes exigidos pela CAPES seja capaz de contribuir para a formação no Ensino Básico? [...] Até que ponto a formação de mestres e doutores está sendo focada para uma formação de professores e uma política educacional de transformação e melhoria de desempenho dos alunos da Educação Básica? (BRANDÃO; RODRIGUES, 2013, p. 03)

Estes questionamentos colaboram com a discussão deste estudo, no discernimento das perspectivas e a busca da convergência das mesmas. Para que a pós-graduação em ensino consiga atender às diretrizes orientadoras das políticas educacionais e também às expectativas do público alvo – os professores da educação básica. Como contextualizam Brandão e Rodrigues (2013), quando se estimula um professor do Ensino Básico a procurar uma pós-graduação como forma de aprimorar-se profissionalmente, deve-se demonstrar ciência de que ele entrará em um ambiente, em tese, diferente daquele que ele está habituado dentro da sala de aula.

Esta contextualização dos autores acima citados é bastante relevante, uma vez que a pós-graduação *stricto sensu* tem em sua origem e sua natureza a formação de

pesquisadores. A junção entre pesquisa acadêmica e magistério da Educação Básica ainda é recente e encontra-se em fase de amadurecimento, reconhecido no relatório final do PNPG 2011 - 2020.

O PNPG 2011 – 2020 demonstra isso em suas recomendações, que dentre oito para o tema Educação Básica, destaca-se:

- Ratificar a necessidade de mais pesquisas em educação básica, nos moldes do Programas Observatório da Educação;
- Ampliar os programas de qualificação dos futuros professores da Educação Básica, a exemplo dos Programas PIBID, Novos Talentos e Residência Docente;
- Intensificar os programas de Mobilidade Internacional e Nacional para docentes do Ensino Básico, visando qualificar a atuação docente.
- Induzir a participação mais efetiva dos pesquisadores e professores dos Programas de Pós-graduação das Universidades Brasileiras como apoiadores do desenvolvimento da qualidade da Educação Básica do país, via ações específicas, via fomento e inserção de critérios de avaliação no SNPG.
- Promover reuniões conjuntas entre os respectivos CTCs da CAPES (ES e EB), buscando-se o debate acadêmico e troca de experiências entre os dois segmentos.
- Criar um sistema eficiente de avaliação dos programas e dos editais, que constituem as políticas públicas da CAPES na área de Educação Básica, tendo em vista o investimento eficiente dos recursos públicos, para o avanço na qualidade da formação docente para o ensino básico do país.
- Ampliar a divulgação científica, de modo a criar mecanismos de estímulo ao conhecimento das áreas de ciências junto à sociedade, por meio de Museus de Ciências, kits de divulgação científica, ações de comunicação social sobre a temática.
- Dar mais ênfase na área de ensino de ciências, visando melhorar os conteúdos e a forma de transmitir o conhecimento aos alunos, estimulando a pesquisa e o uso de exemplos práticos e aplicados na realidade dos alunos, como as ações em desenvolvimento nas redes induzidas pela Capes na área das licenciaturas (como, por exemplo, Profmat e Profletras), ampliando para as demais ciências básicas (como, por exemplo, química, física e biologia) (CAPES, 2013, p. 101, 102.).

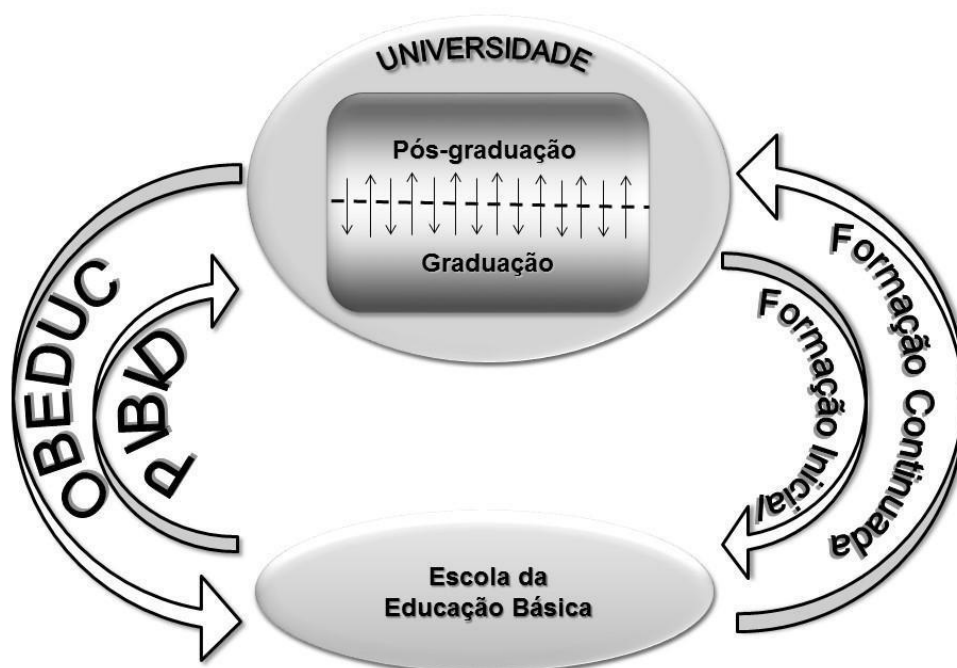
O relatório da CAPES (2013) identifica dois tipos desafios – teóricos e práticos – na Educação Básica, os desafios teóricos estão relacionados com a falta de clareza sobre o currículo de referência nacional, o que acaba interferindo também na objetividade da avaliação, o que faz com que esta prejudique o seu valor; os desafios práticos estão relacionados aos professores.

Em relação à demanda dos professores, o relatório da CAPES (2013) aponta como necessidade a atuação na formação continuada, visando qualificar os atuais docentes, na ordem de dois milhões, que atuam nas escolas de ensino básico

atualmente. A orientação da CAPES (2010) para o desenvolvimento deste novo programa é de que ele seja constituído por uma equipe multidisciplinar (foram citadas as áreas de engenharia, administração e ciências políticas), possibilitando assim o envolvimento de todos os cursos de pós-graduação e uma verdadeira ampliação do debate, não se restringindo a apenas programas de pós-graduação de educação.

Em análise a essas diretrizes, interpreta-se que há a necessidade de rompimento da “barreira” existente na universidade entre a graduação e a pós-graduação. Desse modo, foi elaborado o esquema abaixo (Figura 14) para a visualização da proposta da permeabilidade entre a graduação e a pós-graduação, através da integração dos programas PIBID e OBEDUC, contribuindo para o diálogo entre essas distintas etapas de formação – inicial e continuada – de forma que se percebam como complementares uma da outra.

**Figura 14.** Fluxograma da relação entre a Universidade e a Escola da Educação Básica.



Fonte: Elaboração própria

A formação inicial é realizada na graduação, esta fornece a base dos conhecimentos disciplinares e pedagógicos para a instrumentalização do professor. O programa PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência), oferece bolsas para que alunos de licenciatura exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira (CAPES, 2013, p. 67). Sendo assim, o PIBID está ligado aos cursos de graduação em licenciaturas.

O programa OBEDUC, conforme CAPES (2013), deve estar ligado a um programa de pós-graduação *stricto sensu* reconhecido pela CAPES e que desenvolva linhas de pesquisa voltadas à educação. Neste caso, professores já formados voltam a estudar para buscar aperfeiçoamento profissional.

Em ambos os programas, PIBID e OBEDUC, há a conexão da universidade com a escola da educação básica, porém, ainda não há uma comunicação entre eles.

Entende-se que a convergência de perspectivas é uma premissa e uma tendência real desejada. A CAPES (2010) espera que o envolvimento das diferentes



áreas traga novas ideias para o sistema e que estas possam contribuir para a identificação de caminhos alternativos que possibilitem melhorar de fato a qualidade social da educação básica. Porém, se faz a ressalva de que por mais significativa sejam as contribuições das demais áreas, não se pode esquecer de ouvir também a voz dos professores, profissionais que vivenciam e estão imersos no sistema.

#### **6.4.1. Conhecendo o perfil dos alunos do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática**

A partir deste direcionamento, analisa-se o contexto do Programa de Pós-Graduação em questão, no qual os seis professores participantes da pesquisa estavam inseridos. Considerou-se relevante conhecer o perfil dos alunos do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Para isto, com base na listagem do corpo discente (regularmente matriculados tanto no mestrado quanto no doutorado no ano de 2014) foi efetuada uma pesquisa no currículo *Lattes*<sup>9</sup> para a verificação do nível de atuação profissional.

Neste levantamento verificou-se além do nível de atuação dos discentes, se na Educação Básica (EB), Técnica (ET) e/ou Superior (ES), também se observou, se atuam em instituições da rede particular e/ou pública. O panorama gerado incluiu oitenta e oito (88) discentes, dois (2) foram excluídos por não estarem com as informações atualizadas, e três (3) por não terem seus nomes localizados na plataforma, sendo o total de exclusões cinco (5).

No total, os resultados foram analisados em quatro categorias, sendo três (professores da EB, ES e ET), subdivididas em duas subcategorias (rede particular e rede pública), e a quarta categoria, que não parece no gráfico, é a de profissionais que não estão atuando na Educação, como por exemplo, bolsistas com dedicação exclusiva e/ou técnicos, esta categoria teve 18 integrantes.

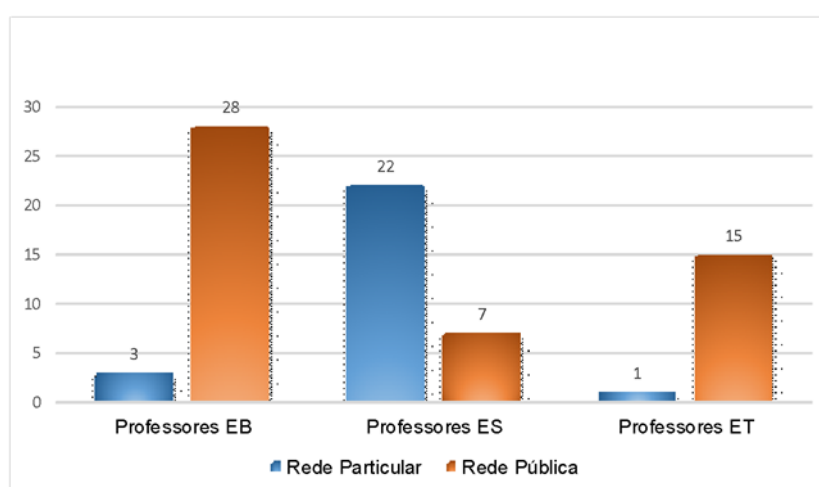
---

<sup>9</sup> Pesquisa realizada na Plataforma Lattes (<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar>) em 24 de outubro de 2014.

A soma dos valores das quatro categorias excede o número total dos alunos matriculados devido ao fato de que alguns foram inseridos em mais de uma categoria de atuação.

O gráfico abaixo (Figura 15) demonstra o nível em que atuam os alunos matriculados no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências em Matemática (PPGECIM).

**Figura 15.** Nível de atuação dos alunos do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática.



Fonte: Elaboração própria.

Na análise dos valores totais das categorias, os professores da EB somam 31, enquanto os professores ES somam 29 e os professores ET totalizam 16. Esta pequena diferença entre os professores EB e ES revela que há um equilíbrio entre os níveis de atuação dos professores em aperfeiçoamento neste programa.

O contraponto está na comparação das subcategorias (rede particular e rede pública) entre os professores da EB e da ES, enquanto 28 dos professores da EB são da rede pública, 22 dos professores da ES são da rede particular.

Nesta análise de perfil não se levou em consideração idade, tempo de atuação profissional nem gênero, uma vez que o objetivo foi apenas conhecer a atuação profissional dos alunos matriculados no programa em questão.

Outro ponto a ser mencionado é que este levantamento foi pontual, refletindo a realidade do momento de 2014 (semestre no qual foi realizada a pesquisa na plataforma Lattes). Devido às defesas de dissertações e teses, que são a culminância da pós-graduação, assim como, as admissões nos processos seletivos anuais, este perfil é passível de mudança, conforme for ocorrendo a conclusão dos alunos atuais e a admissão de alunos novos.

#### **6.4.2. Análise das diretrizes do PPG**

Demo (2003) estabelece a relação entre a tendência de privilegiar no cidadão a qualidade política, acentua-se no profissional só a qualidade formal, mencionando a especialização esmerada de médicos, engenheiros e juristas. O autor afirma de que quando se trata de “educação superior” (grifo do autor), esta dimensão deve se encaixar na perspectiva de algo “superior” (grifo do autor).

Para Demo (2003), atualmente o perfil de competência profissional perpassa pela própria definição de competência, que encontra na capacidade de permanente recuperação seu dinamismo maior e típico, elencando como desafio o saber pensar e do aprender a aprender. Com isto, o autor destaca três características do perfil da competência profissional:

- Recuperação permanente da competência;
- do fazer, para o saber fazer e sempre refazer;
- ritmo moderno da inovação (DEMO, 2003, p. 68).

Nesse sentido estruturou-se a análise da seguinte forma:

- O objetivo e missão estipulados pelo PPG.
- Grade das disciplinas ofertadas:
  - a) quantidade de disciplinas orientadas para os conteúdos específicos da atuação dos professores;
  - b) quantidade das disciplinas destinadas para a formação científica e;

c) quantidade das disciplinas destinadas para a formação didática e metodológica de ensino.

- Saberes priorizados pelo PPG.
- Instrumentalização do desenvolvimento do pensamento científico.
- Comunicação com outras áreas do conhecimento.

O projeto pedagógico do programa é do ano de 2012, e estabelece como objetivo geral “promover e realizar pesquisas na área de Ensino em Ciências e Matemática, qualificando e aperfeiçoando o pesquisador docente dos diversos níveis de ensino, de modo a desenvolver e fomentar um ensino de Ciências e Matemática, consonante e alinhado com as necessidades contemporâneas”.

A estrutura curricular está organizada em três blocos, obrigatório, optativo por área e eletivo. No bloco obrigatório são 19 créditos, dos quais são necessários 14 créditos para o mestrado e a totalidade para o doutorado. No bloco optativo por área são 24 créditos, sendo exigidos seis créditos para o mestrado e nove para o doutorado, e no bloco eletivo são 27 créditos, com o requisito de nove créditos tanto para o mestrado quanto doutorado.

Somando os créditos determinados, no total são 32 créditos mais a pesquisa, escrita da tese e publicação de dois artigos para a obtenção do título de doutor, e 29 mais a pesquisa da dissertação e publicação de um artigo para a obtenção do título de mestre.

Na análise do bloco obrigatório, são dez disciplinas consideradas básicas e comum para o mestrado e doutorado, estando voltadas para a história e epistemologia da pesquisa em ciências e matemática; currículo, concepções e práticas pedagógicas de ciências e matemática; teorias de aprendizagem e metodologia de pesquisa.

Ainda no bloco obrigatório, as disciplinas de Colóquios de pesquisa (I e II - I alunos do mestrado e doutorado participam e II somente os alunos de doutorado) tem como finalidade estimular a familiarização dos alunos com a produção científica. Na disciplina de Colóquios I os alunos precisam assistir pelo menos 15 (quinze) horas de apresentações de palestras de convidados, dissertações defendidas no programa, não contam participações em eventos externos do programa. Não é exigido nenhuma

produção textual com as reflexões sobre as apresentações que foram assistidas. A disciplina de Colóquios II, somente os alunos de doutorado participam, é exigida a apresentação de uma produção do aluno ou uma parte de seu referencial teórico da sua pesquisa.

Este bloco - obrigatório - se propõe a oferecer os subsídios teóricos metodológicos para que os professores se familiarizem com a literatura específica das linhas de pesquisa em ensino de ciências e matemática.

As disciplinas de seminários I e II, sendo a primeira comum ao mestrado e doutorado e a segunda somente ofertada ao doutorado se destinam a leitura, produção textual e apresentação de referenciais teóricos e/ou metodológicos.

No doutorado é exigido o estágio docente para os alunos que não tem experiência mínima de dois anos na docência no nível superior. Nesta disciplina o aluno de doutorado assume uma turma de graduação (conforme sua área de habilitação e disponibilidade da universidade) durante 30 (trinta) horas para alunos não bolsistas e 60 (sessenta) horas, conforme definido pela CAPES (Portaria nº 52 de 26 de setembro de 2002) definido em seu Art. 17. “o estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social”, obedecendo aos seguintes critérios:

- I - no Programa que possuir os dois níveis, mestrado e doutorado, a obrigatoriedade ficará restrita ao doutorado;
- II - no Programa que possuir apenas o nível de mestrado, ficará obrigado à realização do estágio;
- III - as Instituições que não oferecerem curso de graduação, deverão associar-se a outras Instituições de ensino superior para atender as exigências do estágio de docência;
- IV - o estágio de docência com carga superior a 60 (sessenta) horas poderá ser remunerado a critério da Instituição, vedado à utilização de recursos repassados pela CAPES;
- V - a duração mínima do estágio de docência será de um semestre para o mestrado e dois semestres para o doutorado;
- VI - compete a Comissão de Bolsa/CAPES, registrar e avaliar o estágio de docência para fins de crédito do pós-graduando, bem como a definição quanto à supervisão e o acompanhamento do estágio;
- VII - o docente de ensino superior que comprovar tais atividades, ficará dispensado do estágio de docência;
- VIII - as atividades do estágio de docência deverá ser compatível com a área de pesquisa do programa de pós-graduação realizado pelo pós-graduando (CAPES, 2002).

O bloco optativo por área são oito disciplinas, três específicas da área da matemática (tópicos avançados de matemática - cálculo e modelagem - teoria dos números - geometria), duas específicas da área da física (tópicos fundamentais da física e teoria quântica e física contemporânea), uma específica na área de química (tópicos fundamentais de química), e duas na área de biologia (tópicos avançados de biologia e ciências para o estudo do ambiente). A última disciplina citada se presta a uma visão transdisciplinar e integradora de saberes, enquanto as demais se apresentam segmentadas pelas áreas. A organização do bloco optativo por área privilegia o aprofundamento dos saberes disciplinares.

O bloco eletivo compreende nove disciplinas, uma de educação para o desenvolvimento sustentável, uma de educação inclusiva para área de ciências e matemática, duas de tecnologias da informação e comunicação no ensino de ciências e matemática (I e II), uma sobre formação de professores de ciências e matemática, duas de perspectivas de pesquisa em educação matemática (I e II), duas de perspectivas de pesquisa em ensino de ciências (I e II).

Através da análise dos títulos das disciplinas, que definem a ênfase, pode-se afirmar que no bloco optativo se destina ao aprofundamento dos conteúdos específicos das áreas de conhecimento, enquanto que no bloco eletivo somente é estabelecida conexão direta entre ciências e matemática na disciplina de educação inclusiva, nas demais disciplinas fica explícita a separação entre os conteúdos de ciências e matemática.

Não é especificado em nenhuma disciplina dos três blocos (obrigatório, optativo por área e eletivo) a relação com outras áreas de conhecimento como é recomendado no PNPG 2011 – 2020.

## 6.5. CONVERGINDO

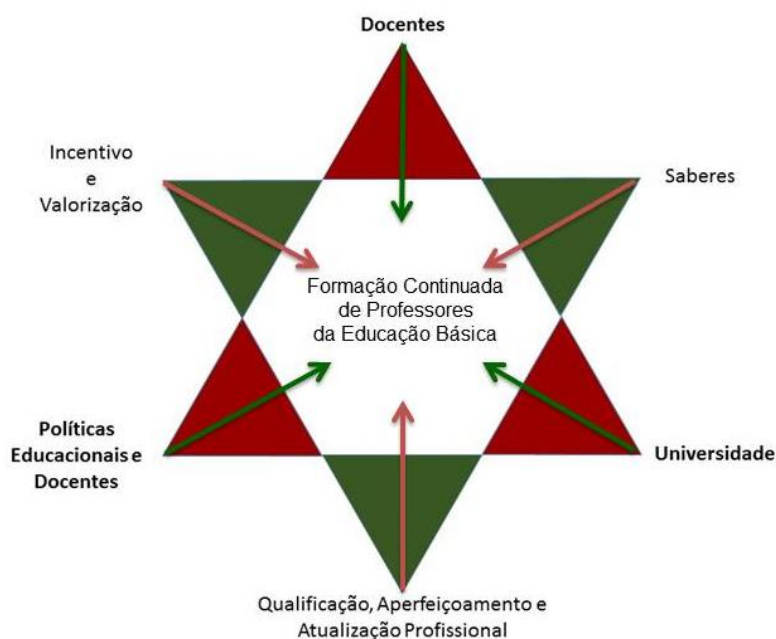
Neste capítulo buscou-se destacar os pontos de convergência entre a tríade proposta – políticas educacionais, docentes e universidade – a respeito da Formação Continuada de professores da Educação Básica. Para isto buscou-se indicadores das perspectivas das três partes envolvidas.

Para se analisar a perspectiva política foi feita uma análise histórica desde a década de 50 até o momento atual, que visou compreender e estabelecer a influência social na elaboração das leis. Especificamente sobre os planos de carreira dos municípios, foram elencados 10 indicadores para análise.

Em relação às perspectivas docentes indagou-se as motivações para ingressar em uma Formação Continuada no âmbito acadêmico, quais adaptações para a frequência e os estudos; qual a finalidade e o que consideraram importante nesse processo; quais os saberes adquiridos e desenvolvidos que eles destacaram como mais importantes; em quais aspectos os planos de carreira dos municípios os incentivavam e também valorizavam a investir em uma Formação Continuada. Também foram debatidas as avaliações externas e a sua influência nas práticas em sala de aula, sobre as concepções de ciência e educação científica.

A perspectiva da universidade foi analisada a partir de uma trajetória histórica, culminando com a análise das disciplinas ofertadas pelo Programa de Pós-Graduação no qual os professores participantes da pesquisa integravam.

A convergência das perspectivas a respeito da Formação Continuada de Professores da Educação Básica no âmbito acadêmico demonstra-se através da figura abaixo (Figura 16).

**Figura 16.** Fluxograma convergente

Fonte: Elaboração própria

A figura acima (Figura 16) resulta da sobreposição da tríade proposta para a análise (nas pontas do triângulo de cor verde sem destaque na fonte) com três aspectos que se considerou como ponto central (nas pontas do triângulo de cor vermelha com negrito na fonte) para a convergência entre as partes envolvidas.

Entre os Docentes e as Políticas Educacionais destacou-se os avanços alcançados durante a última década para a qualificação profissional, porém se faz a ressalva de que ainda há a urgência da elaboração de políticas concretas e coesas no sentido de incentivo da Formação Continuada dos professores da Educação Básica, assim como a valorização da qualificação e aperfeiçoamento profissional dessa categoria.

Entre os Docentes e a Universidade destacou-se os saberes. Os professores participantes da pesquisa manifestaram que conciliaram a reflexão dos saberes experienciais (aqueles que foram valorizados por eles) com os saberes disciplinares e da ação pedagógica (estudados nas disciplinas ofertadas pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática). Todos indicaram que houve a convergência entre o que eles vieram buscar na pós-graduação e o que lhes foi proporcionado.



E entre a Universidade e as Políticas Educacionais destacou-se as diretrizes para a qualificação, aperfeiçoamento e atualização dos professores, cabendo a estas duas esferas estarem atentas às demandas sociais e do mercado de trabalho da atualidade a fim de buscarem desenvolver os seus papéis de forma que atendam às necessidades e gerem benefícios para a melhoria da qualidade do ensino.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo ressalta-se a complexidade da proposta de convergência das perspectivas da tríade (políticas educacionais, docentes e universidade), mas ao mesmo tempo não se pretende fazer generalizações, pois entende-se que os resultados obtidos restringem-se ao conjunto de sujeitos e agentes investigados, embora os indicadores utilizados para as análises possam ser aplicados em pesquisas similares.

Quanto aos instrumentos, na análise dos registros, destaca-se que o Caderno de Pesquisa possibilitou a reflexão individual dos professores para responderem às questões planejadas, complementando com as discussões realizadas em grupo. Pode-se considerar que estes dois momentos – o individual, na elaboração e redação das respostas e o coletivo, no diálogo com os pares – atingiram seus objetivos como ferramentas viabilizadoras dos encontros, na perspectiva de uma educação crítica e reflexiva, proporcionando aos participantes a atividade de narrativa escrita e também o exercício da fala sobre si e seu trabalho, a escuta, assim como a argumentação e contra-argumentação, em que os instrumentos forneceram uma rica e extensa fonte de informações sobre os temas abordados, que foram posteriormente selecionados para a análise.

O grupo de professores participantes da investigação manifestou ter considerado os encontros como um momento relevante para a formação na qual eles estavam inseridos, destacando a importância da oportunidade para o diálogo sobre as experiências vividas.

Na análise documental, o levantamento e o estudo da evolução das leis relacionado com os contextos sociais e econômicos contribuíram para a reflexão sobre as influências dos cenários nas definições geradas, que apontam para a importância no incremento de pesquisas sobre esse assunto.

Conforme relatado pela literatura citada, a preocupação em relação à formação inicial e continuada dos professores passou a ser prioridade de políticas públicas há aproximadamente três décadas, tempo no qual já se pode verificar os reflexos destes estudos, tornando-se alvo de interesse de organizações internacionais como a OCDE.

Por meio da análise histórica da evolução da legislação direcionada aos professores pôde-se constatar o acréscimo significativo do número de leis e decretos regulamentadores e orientadores para a qualificação, aperfeiçoamento e atualização docente. O exame foi realizado através de cinco décadas, sendo encontrada uma lei na década de 60, uma na década de 70, nenhuma na década de 80, duas na década de 90, e o salto de sete leis na década de 2000. Conforme foi discutido no texto, este crescimento no número de leis e decretos reflete a crescente preocupação com a melhora nos processos de ensino e aprendizagem e por conseguinte, a exigência da qualidade na formação docente, refletindo o contexto social e até mesmo o econômico do momento.

Na perspectiva das políticas educacionais pode-se afirmar que houveram avanços e conquistas tanto no cenário da educação como para a classe docente, onde a atualização dos planos de carreira foi um avanço na direção de valorização do professor, o cenário estudado revelou que ainda há muito que progredir nos aspectos de incentivo e valorização da formação continuada dos professores.

Em relação ao estímulo para a participação docente em uma formação continuada, o ponto que ainda necessita delineamento concreto entre as perspectivas das políticas educacionais (em seus planos de carreira municipais estudados) na perspectiva dos docentes é a conciliação da carga horária de trabalho com a frequência em uma pós-graduação em que inúmeras vezes, a decisão de liberação ou não, fica a cargo das direções das escolas.

O estudo do crescimento da valorização e da influência cada vez maior dos resultados das avaliações externas para o delineamento das políticas educacionais mostrou que os investimentos neste setor estão culminando no amadurecimento do sistema de Avaliação Nacional. Na perspectiva docente, a falta de relação atribuída entre estas avaliações externas com suas práticas de sala aula sinalizam uma demanda para a melhoria de comunicação entre as Secretarias de Educação (sejam elas na Esfera Estadual ou Municipal) com as direções das escolas. Os professores da educação básica precisam compreender o que são essas avaliações externas, para que servem os índices gerados por elas e qual a relação com o seu trabalho em sala de aula. Acredita-se que a formação continuada no âmbito acadêmico deva destinar tempo e espaço para o esclarecimento dessa temática.

Ainda na perspectiva política, no que se refere à valorização da qualificação, aperfeiçoamento e atualização docente ainda há muito a ser delineado e aprimorado. As vantagens oferecidas, ou os acréscimos salariais definidos nos planos de carreira analisados não foram reconhecidas pelos professores participantes da pesquisa como significativas para a sua valorização profissional. A falta de valorização concreta à formação continuada no âmbito acadêmico remete à uma inquietação preocupante: como manter os professores mais qualificados na rede?

Neste estudo, constatou-se que os dois professores com menos tempo de contrato nas redes municipais de educação básica estão investindo na pós-graduação para almejar a carreira no ensino superior, uma vez que neste setor os salários e os planos de carreira são mais atrativos.

Na convergência entre as perspectivas das políticas educacionais e docentes permanece o desafio de adequar o horário de trabalho dos professores de forma a permitir a qualificação, aperfeiçoamento e atualização, bem como a valorização deste processo, para tornar a permanência na profissão mais atrativa.

Nesse sentido, em continuidade a este estudo pretende-se ouvir as Secretarias de Educação, que também são agentes importantes na gestão do corpo docente de um município. Acredita-se que a escuta dessa parte envolvida pode contribuir para a proposta de soluções específicas para cada região.

Constatou-se a necessidade de investimento no acompanhamento do professor que se encontra sempre em busca de formação específica e em processos formativos continuados. Sugere-se que a escola propicie a interação entre os professores que possibilite o estabelecimento de trocas, de compartilhamento de novas situações e o revigoramento da docência. Neste novo papel pode-se também valorizar as relações e os momentos de troca com os alunos, propiciando assim segurança e compreensão efetiva do processo de ensino aprendizagem.

Outro ponto relevante e positivo a ser destacado neste estudo é a proposta reflexiva da formação continuada executada pelo grupo de Pós-Graduação desta Universidade, que está oportunizando aos docentes um exercício de leitura, discussão e reflexão sobre as suas atividades em sala de aula. Esse formato de formação continuada estimula a vinculação da atividade docente com a valorização profissional,

no momento que instiga a autoavaliação das situações vivenciadas confrontando-as aos referenciais teóricos e pesquisas científicas. No que tange a convergência entre a universidade e os docentes, através dos relatos, pode-se constatar que a pós-graduação atende às expectativas idealizadas, aliando os referenciais teóricos às práticas educativas.

É importante que a academia também se questione sobre o seu papel na proposição de resoluções das situações e questões problemáticas referentes às demandas na formação continuada dos docentes, incorporando a responsabilidade de atualizar, qualificar e profissionalizar esta categoria.

Contudo, entende-se que para que haja uma real convergência entre os olhares das políticas educacionais, dos docentes e da universidade será necessária a intensificação de meios de comunicação efetiva entre essas esferas.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. p. 35 - 60. In: PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 3 ed. - São Paulo: Cortez, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROSO, J. Da política baseada no conhecimento às práticas baseadas em evidências. Consequências para a regulação do trabalho docente. In: DUARTE, A. OLIVEIRA, D. A. (Orgs.) **Políticas públicas de educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

BAUER, M. W.; Gaskell, G. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**. Traduzido por Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRANDÃO, M. C. S.; RODRIGUES, W. F. R. As contribuições da pós-graduação stricto sensu para a formação de professores do ensino básico. 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/114773>. Acesso em: 16 out. 2014.

BRASIL, D. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educ. Soc.**, v. 24, n. 83, p. 627-641, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a16v2483.pdf>. Acesso em: 14 out. 2014.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001: Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 05 fev. 2013.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro 1961: Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm). Acesso em: 05 fev. 2013.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971: Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm). Acesso em: 05 fev. 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 05 fev. 2013.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996: Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. **Diário Oficial da União**. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm). Acesso em: 05 fev. 2013.

BRASIL. Lei nº11.276, de 7 de fevereiro de 2006: Altera os arts. 504, 506, 515 e 518 da Lei no 5.869. **Diário Oficial da União**. 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11276.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11276.htm). Acesso em: 03 set. 2014.

BRASIL. Lei nº11.502, de 11 de julho de 2007: Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Diário Oficial da União**. 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11276.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11276.htm). Acesso em: 03 set. 2014.

BRASIL. Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009: Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. 2009. Disponível em: <http://www.leidireto.com.br/lei-12056.html>. Acesso em: 03 set. 2014.

BRASIL. Lei nº 12.102, de 1 de dezembro de 2009: Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. 2009. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/820370/lei-12102-09>. Acesso em: 03 set. 2014

BRASIL. Lei nº13.005, de 25 de junho de 2014: Aprova o Plano Nacional da Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. 2014. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>. Acesso em: 03 set. 2014.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007: Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. **Diário Oficial da União**. 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm)>. Acesso em: 04 jan. 2013.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 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. **Diário Oficial da União**. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm)>. Acesso em: 04 jan. 2014.

BRASIL. Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013: Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**. 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm)>. Acesso em: 04 jan. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. Elaboração de políticas e estratégias para a prevenção do fracasso escolar. Documento Regional BRASIL: **Fracasso escolar no Brasil: Políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar**. Brasília, DF, 1 mai. 2005.

BRESSER-PEREIRA, L. C. O novo modelo brasileiro de desenvolvimento. **Revista Dados**, v. 11, p. 122-145, 1973.

BRITO, A. E. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. C. e Carvalho, M. A. (Orgs.) **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRUEL, A. L. O. **Políticas e legislação da educação básica no Brasil**. Curitiba: ibpex. 2010.

CANOAS. Lei 5580 de 11 de fevereiro de 2011. Dispõe sobre o plano de cargos, de carreira e de remuneração do profissional do magistério do município de Canoas. **Câmara Municipal de Canoas**. Disponível em: <https://www.leismunicipais.com.br/a1/rs/c/canoas/lei-ordinaria/2011/558/5580/lei-ordinaria-n-5580-2011-dispoe-sobre-o-plano-de-cargos-de-carreira-e-de-remuneracao-do-profissional-do-magisterio-do-municipio-de-canoas.html>. Acesso em 12 fev. 2014.

CAPES. **Portaria nº 52 de 26 setembro de 2002**. Brasília, 2002. Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/relatorios/Portaria\\_52\\_Regulamento\\_DS.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/relatorios/Portaria_52_Regulamento_DS.pdf). Acesso em 21 out. 2014.

CAPES. Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG 2011 – 2020. **Relatório Final**. Brasília, p. 104, 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG-Relatorio-Final-11-12-2013.pdf>. Acesso em 21 out. 2014.

CAPES. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB. 209 – 2013. **Relatório de Gestão**. Brasília, p. 328, 2013 a. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>. Acesso em 11 nov. 2014.

CAPES. Plano Nacional de Pós-Graduação – **PNPG 2011 – 2020**. Coordenação de Pessoal de Nível Superior. Brasília, DF: CAPES, 2010. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>. Acesso em 23 out. 2014.

CARVALHO, J. M. SIMÕES, R. H. S. O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org) **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. 364p.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Tradutores: Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil - Porto Editora, 1995.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista brasileira de educação**, v. 24, p. 5-15, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em 06 mar. 2015.



CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed. 2005.

CLÍMACO, J. C. T. S. Neves, C. M. C. Lima, B. F. Z. Ações da Capes para a formação e a valorização dos professores da educação básica do Brasil e sua interação com a pós-graduação. **RBPG**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 181 - 209, abril de 2012. Disponível em: <[http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/vol.9\\_16/s2-cap6.pdf](http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/vol.9_16/s2-cap6.pdf)> Acesso em 03 mai. 2013.

CURY, C. R. J. et al. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 168-200, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf> Acesso em: 18 abr. 2013.

CURY, C. R. J. Potencialidades e limitações da certificação de professores. **Retratos da Escola**, v. 3, n. 4, 2012. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/106/295>. Acesso em: 22 set. 2014.

DANTAS, Flávio. Responsabilidade social e pós-graduação no Brasil: idéias para (avali) ação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 1, n. 2, 2004. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/46/43> Acesso em: 16 out. 2014.

DAVIS, C. L. F. et al. **Formação continuada de Professores: uma análise das modalidades e das práticas em Estados e Municípios Brasileiros**. 2011. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/formacao-continuada-professores.shtml>>. Acesso em: 17 de set. 2012.

DELLORS, J. **Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Tradução: Teixeira, G. J. F. UNESCO. 2010.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. SP: Atlas, 2000.

DEMO, P. **“Educar pela Pesquisa”**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. **Competências na Formação de Professores no Brasil: O que (Não) há de novo**. Educação e Sociedade, vol. 24. n. 85, p. 1115 – 1117, dez. 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 3 mar. 2012.

DICKEL, A. **O impacto do PISA na Produção Acadêmica Brasileira: contribuições para a discussão do currículo escolar**. Educação: Teoria e Prática - v. 20, n.35, jul.-dez. 2010. p. 201-228. Disponível em <<http://goo.gl/InVer>> Acesso em 12 fev. 2013.

DOS SANTOS, A. L. F; DE AZEVEDO, J. M. L. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, p. 535, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a10.pdf> Acesso em 06 mar. 2015.

DOURADO, L. F.. Fracasso escolar no Brasil: Políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar. **Brasília-DF: MEC/Secretaria de Políticas Educacionais**, 2005.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2013.

DUTRA JÚNIOR, A. F. Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público: LDB, FUNDEF, Diretrizes nacionais e nova concepção de carreira. FUNDESCOLA/MEC, 2000.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. **Editorial**. Campinas, v. 31, n. 110, mar. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302010000100001&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302010000100001&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 13 mai. 2013.

ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. 137 - 152 p. In: GERALDI, C. M. G; FIORENTINI, D; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)** - Campinas, SP : Mercado de letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1998. 335 p.

FERNANDES, R. **Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB)**. MEC--Ministério da Educação, INEP--Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FERNANDES, R. GREMAUD, A. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. Seminário Metas de Educação. Realizado pela Fundação Getúlio Vargas, em 27 de abril de 2009. Disponível em: [http://www3.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo\\_paper.pdf](http://www3.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo_paper.pdf). Acesso em 09 fev. 2012.

FIORENTINI, D. SOUZA Jr., A. J. MELO, G. F. A. Saberes Docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. 307 - 335 p. In: GERALDI, C. M. G; FIORENTINI, D; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)** - Campinas, SP : Mercado de letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1998. 335 p.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos Cedes, Campinas**, v. 29, n. 78, p. 153-177, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a02.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2014.

FRANÇA, I. A. A gestão da pós-graduação no Brasil através de seus Planos Nacionais: os desafios dos gestores de curso. In: XII Colóquio Internacional sobre gestão universitária nas Américas. 2012. p. 1. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/97738>. Acesso em: 30 out. 2014.

FREITAS, H. C. L. A Reforma do Ensino Superior no Campo da Formação dos Profissionais da Educação Básica: As Políticas Educacionais e o Movimento dos Educadores. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a02v2068.pdf> Acesso em 12 mar. 2013.

FREITAS, H. C. L. **Formação de Professores no Brasil: 10 Anos de Embate entre Projetos de Formação.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002. p. 136-167. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>> Acesso em 22 fev. 2012.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e sociedade**, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>. Acesso em 14 fev. 2014.

FUSARI, J. C. **Tendências históricas de treinamento em educação.** Dissertação mestrado -PUC/SP- 1988.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo Perspec.**, São Paulo , v. 14, n. 2, Jun. 2000 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392000000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 25 Fev. 2014.

GASKELL, G.; BAUER, M. W. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som.** Traduzido por Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GATTI, B. A. Análise das Políticas Públicas para Formação Continuada no Brasil, na Última Década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

GATTI, B. A. **Formação continuada de professores: a questão psicossocial.** Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 191-204, julho/ 2003. Disponível em: <<http://goo.gl/8oHiA>>. Acesso em 24 fev. 2012.

GATTI, B. A. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, abr. 2012. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742012000100007&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000100007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 18 fev. 2014.

GATTI, B. A.; Barreto, E. S. S.; André, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** – Brasília: UNESCO, 2011. 300 p. Disponível em: <<http://goo.gl/GP7ZH>> Acesso em 17 set. 2012.

GAUTHIER, C. [et al] **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Tradução: Francisco Pereira. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GAZZOLA, A. L. A. FENATI, R. A Pós-Graduação brasileira no horizonte de 2020. In: CAPES. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011 – 2020 / Volume II.** Coordenação de Pessoal de Nível Superior. Brasília, DF: 2010. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG\\_Miolo\\_V2.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG_Miolo_V2.pdf). Acesso em 24 out. 2014.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. Ed. 3. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.

GODINHO, J. D; FARIAS, M. E. Análise de Indicadores de Incentivo e Valorização da Formação Continuada no Plano de Carreira do Magistério Municipal de Canoas/RS. **Acta Scientiae**, v. 15, n. 1, p. 209-225, 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/viewFile/343/359> Acesso em 26 fev. 2014.

GODINHO, J. D. FARIAS, M. E. **Análise das narrativas docentes a respeito da valorização e ressignificação dos saberes desenvolvidos e adquiridos durante o processo de Formação Continuada no âmbito acadêmico.** In: Anais [do] 2. Congresso Nacional de Professores [e] 12. Congresso Estadual sobre Formação de Educadores [recurso eletrônico]: 7 – 9 abril, Águas de Lindóia / Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitora de Graduação. – São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2014. Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/e-livros-prograd/> Acesso em: 08 de jul. 2014.

GONÇALVES, J. A. Desenvolvimento profissional e carreira docente—Fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, v. 8, p. 23-36, 2009. Disponível em: < [http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3\\_2\\_formacao\\_professores/32\\_20\\_desenv\\_profis\\_carreira\\_docente\\_jagoncalves.pdf](http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_2_formacao_professores/32_20_desenv_profis_carreira_docente_jagoncalves.pdf)>. Acesso em: 06 mar. 2015.

GONÇALVES, T. O. GONÇALVES, T. V. O. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. 105 - 136p. In: GERALDI, C. M. G. FIORENTINI, D. PEREIRA, E. M. A. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)** - Campinas, SP : Mercado de Letras : Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1998. 335p.

GUIMARÃES, V. S. Formação de professores: saberes, identidade e profissão. Campinas, SP. Ed. Papirus. 2004.

HABERMAS, J. **A lógica das ciências sociais.** Tradução: Marco Antônio Casanova. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

HABERMAS, J. O discurso filosófico da modernidade. **Doze lições. Trad. Luiz Sérgio Repa e Rodnei**, 1990.

HABERMAS, J. **Sociologia.** Org. [Coletânea] Freitag, B. e Rouanet, S. P.; [Seleção e tradução Freitag, B. e Rouanet, S. P.]. São Paulo. Ática. 1980.

HAMELINE, D. O educador e a acção sensata. In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão de professor.** (p. 14 – 35) Tradutores: Irene Lima Mendes, Regina Correa, Luisa Santos Gil. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 191

HOSTINS, R. C. L. Os planos nacionais de pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na pós-graduação brasileira. **PERSPECTIVA**, v. 24, n. 1, p. 133-160, 2006. Disponível em: [http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva\\_2006\\_01/os\\_planos\\_nacionais.pdf](http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2006_01/os_planos_nacionais.pdf). Acesso em: 17 out. 2014.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos Professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de Professores.** Porto, Portugal. Porto Editora. 2007. p. 31 – 61. – 215p.

HYPOLITTO, D. Formação continuada: análise de termos. **Integração-pesquisa extensão, Ano VI**, n. 21, 2000. Disponível em: [http://www.geocities.ws/dineia.hypolitto/arquivos/artigos/101\\_21.pdf](http://www.geocities.ws/dineia.hypolitto/arquivos/artigos/101_21.pdf) Acesso em 30 jul. 2013.

IMBERNÓN, F. **Formação do professorado: novas tendências**; tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

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

KRASILCHIK, M. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo Perspec.** São Paulo, v. 14, n. 1, Mar. 2000. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010288392000000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010288392000000100010&lng=en&nrm=iso). Acesso em 21 Mar. 2013.

KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27284.pdf>. Acesso em 14 out. 2014.

LESSARD, C. A Universidade e formação profissional dos docentes: novos questionamentos. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94. p. 201 - 227. 2006.

LESSARD, C. Pesquisa e políticas educativas: uma interface problemática. p. 47 – 70. In: DUARTE, A; OLIVEIRA, D. A. (Orgs) **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

LIBÂNIO, J. C. OLIVEIRA, J. F. TOSCHI, M. S. *Educação Escolar*. Políticas, estrutura e organização. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LUCE, M. B. FARENZENA, N. In: GRACIANO, M. (Coord.). **O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. São Paulo: Ação Educativa – (Em Questão, v. 4), 2007. Disponível em: [http://www.observatoriodaeducacao.org.br/images/publicacoes/pdfs/emquesto4\\_miolo.pdf](http://www.observatoriodaeducacao.org.br/images/publicacoes/pdfs/emquesto4_miolo.pdf) Acesso em: 11 mar. 2013.

LÜDKE, M. Pesquisa em Educação: conceitos, políticas e práticas. p. 23 - 32. In: GERALDI, C. M. G; FIORENTINI, D; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)** - Campinas, SP : Mercado de letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1998. 335 p.

MACEDO. R. S. **Etnopesquisa Crítica, Etnopesquisa Formação**. 2. ed. Brasília: Liberlivro, 2010. 179 p. (série pesquisa).

MAIA, P. F.; JUSTI, R. Desenvolvimento de habilidades no ensino de ciências e o processo de avaliação: análise da coerência. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 14, n. 3, 2008 . Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151673132008000300005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151673132008000300005&lng=en&nrm=iso). Acesso em 21 Nov. 2013.

MAINARDES, J. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Revista Contrapontos**, v. 9, n. 1, p. 4-16, 2009. Disponível em: <http://siaiweb06.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/971/828>. Acesso em 15 fev. 2014.

MANFREDI, S. M. Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas. **Educação e Sociedade**, v. 19, n. 64, p. 13-49, 1998. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T2SF/AnaDantas/12.pdf> Acesso em 15 set. 2014.

MARCHELLI, P. S. Expansão e qualidade da educação básica no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 561-585, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1340140.pdf>. Acesso em 22 mar. 2013.

MEIRINHOS, M. O. A. **Colaboração e comunidades de aprendizagem**. Biblioteca Digital do IPB. Escola Superior de Educação. Departamento de Tecnologia Educativa e Gestão de Educação. 2006. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10198/398>> Acesso em 07 mar. 2012.

MATOS, J. C. Professor Reflexivo? Apontamentos para o debate. P. 277 – 306. In: GERALDI, C. M. G; FIORENTINI, D; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)** - Campinas, SP : Mercado de letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1998. 335 p.

MOITA, F. M. G. C.; CANUTO, E. C. A.; SILVA, A. Formação Continuada de Professores de Ciências: uma reflexão sobre os possíveis impactos nos indicadores do IDEB. In: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação de Ciências - VIII ENPEC, Campinas/SP, 05 - 09 de novembro de 2011. **Atas do VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – VIII ENPEC, Campinas/SP, 05 - 09 de novembro de 2011**. p. 1 - 11. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R1157-1.pdf> Acesso em 09 dez. 2013.

MORIN, E. **Terra-Pátria**. 6. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MOURA, M. O. Pesquisa Colaborativa: um foco na ação formadora. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.) **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo. Editora UNESP. 2004.

NACARATO, A. M. VARANI, A. CARVALHO, V. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível. 73 - 104 p. In: GERALDI, C. M. G; FIORENTINI, D; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)** - Campinas, SP : Mercado de letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1998. 335 p.

NOTA Técnica: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. **INEP**, 2007. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/porta\\_l\\_ideb/o\\_que\\_e\\_o\\_ideb/Nota\\_Tecnica\\_n1\\_concepcaoIDEB.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/porta_l_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf)>. Acesso em: 5 mai. 2013.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p 13-33.

NÓVOA, A. Nota de apresentação. In: OLIVEIRA, V. F. **Narrativas e saberes docentes**. (Org.) Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. p. 9 - 15. - 192 p.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Tradutores: Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil - Porto Editora, 1995.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 27-42, 2001.

OLIVEIRA, S. G. D. **Políticas de Formação Continuada de professores que atuam no Ensino Fundamental**. Dissertação mestrado – UTP/PR – 2007.

OLIVEIRA, D. A. As políticas públicas em educação e a pesquisa acadêmica. In: DUARTE, A. OLIVEIRA, D. A. (Orgs.) **Políticas públicas de educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

PARDAL, L. A.; Martins, A. M. Formação Contínua de Professores: Concepções, Processos e Dinâmica Profissional. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 20, jun. 2005. Disponível em <<http://goo.gl/mOXfV>>. Acesso em 23 fev. 2012.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**; tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. Professor: formação, identidade e trabalho docente. 15 - 34 p. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo, Cortez: 2002. 243 p.

PIMENTEL, G. S. R.; PALAZZO, J.; OLIVEIRA, Z. R. B. B. Os planos de carreira premiam os melhores professores. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.[online]**, v. 17, n. 63, p. 355-380, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n63/v17n63a09.pdf>. Acesso em: 22 set. 2014.

PIUNTI, J. C. P. et al. Exame Nacional de Ensino Médio: mudanças no trabalho docente a partir dessa política. **Políticas Educativas**, v. 5, n. 2, 2012. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/35863>. Acesso em 11 Dez. 2013.

POZO, J. I; CRESPO, M. Á. **G. A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. Tradução Naila Freitas. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 296 p.

QUEIROZ, G. R. P. C. et al. Ensino de Ciências de qualidade na perspectiva dos professores de nível médio: construindo uma comunidade de pesquisadores. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 9, n. 16, 2012. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/288> Acesso em: 09 jul. 2014.

RIBEIRO, R. Dez princípios sobre professores e formação de professores. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.) **Trajectoria e perspectivas da Formação de Educadores**. São Paulo - Editora UNESP, 2004.

ROSA, M. I. F. P.; Schnetzler, R. P. **A Investigação-Ação na Formação Continuada de Professores de Ciências**. *Ciência & Educação*, v. 9, n. 1, p. 27-39, 2003. Disponível em: <http://www2.fc.unesp.br/cienciaeducacao/viewarticle.php?id=61&layout=abstract&locale=es>. Acesso em: 29 fev. 2012.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. (p. 63 – 92) In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão de professor**. Tradutores: Irene Lima Mendes, Regina Correa, Luisa Santos Gil. Portugal: Porto Editora, 1995. 191 p.

SANTANA, A; MARTINS, H. F. Gestão estratégica de políticas públicas: A Capes e a política de Formação de Recursos Humanos para o desenvolvimento do país. 2012. Disponível em: [http://www.repositorio.fjp.mg.gov.br/consad/bitstream/123456789/692/1/C5\\_TP\\_GEST%C3%83O%20ESTRAT%C3%89GICA%20DE%20POL%C3%8DTICAS%20P%C3%9ABLICAS%20A%20CAPES.pdf](http://www.repositorio.fjp.mg.gov.br/consad/bitstream/123456789/692/1/C5_TP_GEST%C3%83O%20ESTRAT%C3%89GICA%20DE%20POL%C3%8DTICAS%20P%C3%9ABLICAS%20A%20CAPES.pdf). Acesso em: 11 mar. 2015.

SANTOS, L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: André, M. (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP. 2001.

SANTOS, W. L. P. et. al. **Formação de professores: uma proposta de pesquisa a partir da reflexão sobre a prática docente**. Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências. Volume 08, Número 1 – jul. 2006. Disponível em: <<http://goo.gl/nHE5P>> acesso em 17 mar. 2012.

SÃO LEOPOLDO/RS. Lei nº 6573 de 24 de março de 2008. Estabelece o plano de cargos e carreiras dos trabalhadores em educação - docentes, institui o respectivo quadro de cargos e dá outras providências. **Câmara municipal de São Leopoldo/RS**. Disponível em: <http://cm-sao-leopoldo.jusbrasil.com.br/legislacao/639647/lei-6573-08>. Acesso em 15 mar. 2014.

SAPUCAIA DO SUL/RS. Lei nº 2099 de 06 de julho de 1998. Estabelece o plano de carreira do magistério público do município, institui o respectivo quadro de cargos e dá outras providências. **Câmara municipal de Sapucaia do Sul/RS**. Disponível em: <http://camara-municipal-de-sapucaia-do-sul.jusbrasil.com.br/legislacao/920757/lei-2099-98>. Acesso em 16 abr. 2014.

SAPUCAIA DO SUL/RS. Lei nº 2869 de 29 de junho de 2006. Autoriza reposição salarial de 5% aos membros do magistério do município de Sapucaia do Sul e dá outras providências. **Câmara municipal de Sapucaia do Sul/RS**. Disponível em: <https://www.leismunicipais.com.br/a/rs/s/sapucaia-do-sul/lei-ordinaria/2006/286/2869/lei-ordinaria-n-2869-2006-autoriza-reposicao-salarial-de-5-aos-membros-do-magisterio-do-municipio-de-sapucaia-do-sul-e-da-outras-providencias.html>. Acesso em 16 abr. 2014.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, Sept. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302010000300017&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302010000300017&lng=en&nrm=iso). Acesso em 08 out. 2012.



SEVERINO, A. J. – A pesquisa na pós-graduação em educação. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v.1, no. 1, p. 31-49, set. 2007. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em 26 set. 2012.

SILVA, F. C. Habermas e a esfera pública: reconstruindo a história de uma ideia. **Sociologia, problemas e práticas**, n. 35, p. 117-138, 2001. Disponível em: [www.ics.ul.pt/rdonweb-docs/n35a05.pdf](http://www.ics.ul.pt/rdonweb-docs/n35a05.pdf) Acesso em: 14 Jun. 2013.

SILVA, A. F. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), avaliação da educação básica e desempenho docente**. *Jornal de Políticas Educacionais*. Nº 8 Julho–Dezembro de 2010 | Pp. 63–73. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2013.

SILVA, V. G.; MORICONI, G. M.; GIMENES, N. A. S. Uso de resultados em testes padronizados na avaliação docente. In: GATTI, B. A. (Org.) **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista brasileira de educação**, v. 13, n. 5, 2000. Disponível em: [http://teleduc.unisa.br/~teleduc/cursos/diretorio/apoio\\_5427\\_368/TARDIF\\_Saberes\\_profissionais\\_dos\\_professores.pdf](http://teleduc.unisa.br/~teleduc/cursos/diretorio/apoio_5427_368/TARDIF_Saberes_profissionais_dos_professores.pdf) Acesso em 24 jan. 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2000.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3>. Acesso em: 18 mar. 2015.

WAISELFISZ, J. J. **O ensino de Ciências no Brasil e o PISA**. São Paulo: Sangari do Brasil, 2009. Disponível em: <http://www.sangari.com/visualizar/institucional/pdfs/PISA2009.pdf> Acesso em 28 jan. 2012.

WHITE, A. **Planejamento de carreira e networking**. Tradução Marília de Mora Zanella. - São Paulo: Cengage Learning, 2008.

WITTMANN, M. J. M. Avaliação da educação básica em larga escala em nível nacional: previstos e acontecidos. In: 8º Congresso Nacional de Educação da PUCPR (EDUCERE). **Anais do 8º EDUCERE**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2008. Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/92\\_60.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/92_60.pdf). Acesso em 25 mar. 2013.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. trad. Ernani Rosa. - Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. p. 207 - 236. In: GERALDI, C. M. G; FIORENTINI, D; PEREIRA, E. M. A.

(Orgs.) **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)** -  
Campinas, SP : Mercado de letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1998. 335  
p.

## APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE DEPOIMENTOS

***TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO USO DOS DEPOIMENTOS***

Eu \_\_\_\_\_,  
portador do CPF nº \_\_\_\_\_ e RG nº \_\_\_\_\_,  
participante desta pesquisa, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios deste estudo, bem como de estar ciente da necessidade do uso de meus depoimentos, AUTORIZO, através do presente termo, as pesquisadoras: doutoranda **Janáina Dias Godinho** (pesquisadora responsável) e a Professora Doutora **Maria Eloísa Farias**, autoras do projeto de pesquisa intitulado “**A convergência de olhares para a formação continuada dos professores no percurso da educação científica na Pós-Graduação**” a realizar gravações do áudio dos encontros, assim como a utilização de meus depoimentos escritos sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destes depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e pôsteres), em favor das pesquisadoras acima especificadas, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Canoas/RS, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

\_\_\_\_\_  
Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora Responsável

APÊNDICE B – CADERNO DE PESQUISA

## CADERNO DE PESQUISA



**INEP**  
Instituto Nacional de  
Estudos e Pesquisas  
Eduacionais

 **OBEDUC**  
OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO

  
C A P E S

  
PPGECIM

Caro colega professor(a)

Este caderno que recibes neste momento trata-se de um instrumento de pesquisa que servirá de análise para a minha tese de doutorado. Ele ficará com você nos próximos meses, para que possas ler refletir e escrever tranquilamente.

Neste estudo, busco compreender as suas perspectivas em relação à formação continuada, motivações profissionais e pessoais, conhecer um pouco da sua caminhada. Para isto, elaborei algumas questões visando num primeiro momento, a reflexão individual e no segundo momento, a troca das ideias no nosso grupo.

Desta forma, quero que fique muito a vontade para expressar as suas opiniões, os seus anseios e até mesmo insatisfações.

Neste caderno; não há respostas certas ou erradas, há a busca da compreensão de diferentes pontos de vista!

Agora, convido você para conhecer um pouco da proposta deste estudo do qual faz parte e já aproveito para agradecer a parceria.

*Janaína Dias Godinho*

**Agenda dos encontros do nosso grupo:**

N° Encontro	Data	Horário	Local	Observação
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				

**Agenda dos encontros individuais:**

N° Encontro	Data	Horário	Local	Observação
1				
2				

**Não há a necessidade de identificação.**

Esta primeira parte do caderno contém questões destinadas a conhecer o contexto ao qual você pertence, saber de maneira sucinta uma parte da tua trajetória profissional.

- 1 Cidade onde leciona:  
 Canoas       Sapucaia do Sul       São Leopoldo
  
- 2 Sexo:  
 masculino                       feminino
  
- 3 Há quanto tempo você leciona na sua escola?  
 menos de 5 anos  
 de 5 anos a 10 anos  
 mais de 10 anos
  
- 4 Você desempenha alguma função administrativa na escola?  
 sim               não
  
- 4.1. Se sim, você está lecionando?  sim       não
  
- 5 Em quantas escolas você leciona?  
 somente em 1               2 ou mais
  
- 6 Em quais etapas e modalidades do ensino básico você tem experiência?  
 Ensino Fundamental - anos iniciais  
 Ensino Fundamental - anos finais  
 Ensino Médio  
 EJA



Esta segunda parte do caderno contém questões abertas, destinadas a te conhecer mais detalhadamente. Estas questões servirão de base para os nossos encontros.

1. O que levou você a buscar pela formação continuada?

---

---

2. Quando você optou em ingressar na formação continuada, quais foram as adaptações pessoais e profissionais necessárias?

---

---

3. Como você define formação continuada e qual a sua finalidade?

---

---

4. Para você, o que é importante estar presente na formação continuada?

---

---

5. Qual vivência, na formação continuada você destaca como mais significativa para o seu crescimento pessoal e profissional?

---

---

6. De que forma a formação continuada realizada pelo grupo do Observatório da Educação desta Universidade está contribuindo para a sua atividade docente?

---

---

7. Quais saberes desenvolvidos e adquiridos na formação continuada estão sendo mais relevantes à sua prática docente?

---

---

8. Quais as vantagens em relação à formação continuada que você considera mais significativas no plano de carreira do seu município?

---

---

9. O plano de carreira do município no qual você trabalha, em quais aspectos estimula que o professor invista na formação continuada?

---

---

10. O que você sabe sobre o IDEB?

---

---

11. Você sabe qual é o IDEB de sua escola?

( ) Sim (Qual o índice se sua Escola?\_\_\_\_\_)

( ) Não

12. De que forma as avaliações externas influenciam a sua prática docente?

---

---

13. Para você, saber-fazer é sinônimo de saber-ensinar? Justifique sua resposta:

---

---

14. O que você define como educação científica?

---

15. Em quais aspectos o processo de formação continuada contribui para a sua concepção de ciência?

#### **Reflexões sobre os encontros**

Este espaço é dedicado para que você possa expressar de forma espontânea e individual, as suas impressões sobre os nossos encontros.