

**Eixo Temático: 2-** Formação de professores de ciências

**Forma de apresentação:** Comunicação oral

## **PERSPECTIVAS DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL QUANTO A SUA FORMAÇÃO EM SERVIÇO**

## **PERSPECTIVES OF PROFESSORS OF THE INITIAL YEARS OF BASIC EDUCATION HOW MUCH ITS FORMATION IN SERVICE**

**Silmara Sartoreto de Oliveira<sup>1</sup>**

**Fernando Bastos<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Doutoranda Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Faculdade de Ciências – UNESP/Bauru e Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências; [sartoret@fc.unesp.br](mailto:sartoret@fc.unesp.br)

<sup>2</sup>Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Faculdade de Ciências – UNESP/Bauru e Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências; [ferbastos@fc.unesp.br](mailto:ferbastos@fc.unesp.br)

### **Resumo**

Este estudo busca identificar as bases formativas que os professores do ensino fundamental das séries iniciais necessitam para trabalhar com conteúdos de ciências. Alguns temas foram considerados tais como, opinião dos professores sobre a sua formação, perfil da formação recebida, participação e impressões sobre os cursos de formação continuada que participaram, dificuldades enfrentadas no trabalho escolar e procura por teorias de ensino que embasem suas práticas.

**Palavras-chave:** Formação Continuada, Ensino de Ciências, Necessidades Formativas.

### **Abstract**

This study it searches to identify the formative bases that the professors of the basic education of the initial series need to work with contents of sciences. Some subjects had been considered such as, opinion of the professors on its formation, profile of the received formation, participation and impressions on the formation courses continued that had participated, difficulties faced in the pertaining to school work and look for for theories of practical education that base its.

**Keywords:** Continued formation, Education of Sciences, Formative Necessities

### **1. Formação inicial e continuada de professores**

O presente trabalho relata um levantamento realizado junto a professores das séries iniciais do ensino fundamental a respeito de seu trabalho pedagógico na área de ciências.

Nesse sentido, alguns temas foram considerados, tais como os seguintes: opiniões do professor sobre suas necessidades formativas na área de ensino de ciências, características da formação inicial recebida, participação do professor em grupos de estudos, opiniões sobre os cursos de formação continuada de que participou, interesse do professor por teorias e propostas de ensino produzidas na universidade, dificuldades enfrentadas pelo professor.

No Brasil, até meados da década de 1990, a formação inicial de professores para o trabalho com crianças de 7 a 10 anos poderia ser feita tanto através de cursos profissionalizantes de nível secundário (por exemplo, magistério), como através de cursos de nível superior (pedagogia). Havia porém questionamentos em relação à não-exigência de formação de nível superior para o professor, bem como em relação à qualidade de muitos dos cursos de pedagogia existentes.

Conforme lembram Freitas (2002) e Souza et al. (2003), a LDB 9394, de 1996, estabeleceu que a formação inicial do professor ocorrerá sempre em nível superior, podendo a instituição de ensino assumir diferentes formatos, como universidades, centros universitários, faculdades integradas, institutos superiores ou escolas superiores. Essa alteração dos dispositivos legais teve como consequência, nos últimos anos, o surgimento de diversos cursos que buscavam diplomar urgentemente um grande número de professores. E, em vários casos, os programas de formação propostos se assentaram na educação à distância.

Nesse contexto, segundo Freitas (2002) e Souza et al. (2003), muitos exageros foram praticados, propiciando um aligeiramento na formação acadêmica dos professores.

Cabe ressaltar também que, na prática, tal situação aumenta a responsabilidade e os desafios da formação continuada.

Assim, abordaremos a seguir o processo de formação continuada de professores em alguns contextos educacionais.

Ao discutir o processo de formação continuada, Leite (2003) aponta que a escola tem como um dos seus papéis bem definidos o de produzir conhecimentos. Em decorrência, os professores são os grandes facilitadores da construção desse conhecimento, mediante a sua autoridade (não no sentido mais radical da palavra) em manejar o processo de ensino, em sala de aula. Ainda para a mesma Autora (2003), o professor, juntamente com a escola, tem uma postura de educador e mediador na construção desse conhecimento e, portanto, deve se preocupar muito com o que aprende, como aprende, o que ensina, como ensina, como é seu trabalho em sala de aula e, sobretudo, com a sua formação permanente e constante.

No seu estudo, ao se referir ao papel do professor, Andrade (2003) propõe que esse profissional deve reunir vários papéis e ser eclético, de sorte que a sua profissão seja considerada algo que não se delimita a partir de uma função imposta a ele. Esse fato poderia fragilizar a sua prática em sala de aula e, conseqüentemente, a sua formação continuada.

Ao abordar a formação continuada, Dias e Lopes (2003) lembram que as políticas educacionais (aí incluídas as políticas de formação docente), em geral, mostram-se amplamente influenciadas pelos movimentos e reformas na educação.

Nas décadas de 1960 e 1970, segundo Dias e Lopes (2003), as competências consideradas essenciais para o trabalho do professor estavam ligadas a comportamentos e estratégias metodológicas que tinham o objetivo de garantir a eficiência do processo de ensino e aprendizagem; a concepção de formação docente que se tinha, portanto, era de caráter tecnicista (modelo da racionalidade técnica), embora nem tal abordagem se efetivasse nos cursos.

Hoje, as concepções de formação que predominam no debate acadêmico (e que de alguma forma acabam influenciando os documentos oficiais) são aquelas que propõem o professor como profissional reflexivo e ou intelectual crítico (TARDIF, 2004; MARCELO GARCÍA, 1999; CONTRERAS, 1997).

Como se sabe, a formação continuada pode incluir atividades de curta duração (cursos, palestras, encontros, congressos) ou iniciativas em longo prazo, caracterizando uma proposta de formação permanente (BRASIL, 1999).

Dias e Lopes (2003) e Zainko (2002) defendem que uma proposta de formação continuada de professores deva ser desenvolvida juntamente com a função do docente, em sala de aula, para que se possa vivenciar a realidade do educador, favorecendo o desenvolvimento de pesquisas nessa área.

Preocupado com a problemática geral da formação e capacitação docente nos países ibero-americanos, Carrascosa (2001) resalta que essa iniciativa vem dependendo da vontade e disponibilidade dos professores em participar dos cursos programados pelas instituições superiores de ensino e faz um levantamento desses programas, em alguns países. Segundo o Autor (2001), na Colômbia, os cursos de formação continuada podem até oferecer bolsas, créditos e ajudas aos professores que participem desses cursos de capacitação. Na Argentina, por

outro lado, a formação continuada de professores depende diretamente dos próprios professores, ou seja, da vontade e da disponibilidade demonstrada em assistirem a cursos programados pelas Universidades e outras instituições formadoras de docentes. Nesse país, os centros responsáveis pela formação dos professores estão nas universidades, nas direções das escolas, em nível municipal, nos ministérios da Educação de cada província, no Ministério da Cultura e Educação Argentina e em diversas instituições privadas.

A formação continuada de professores é uma realidade independente do país ou continente analisado. São muitos os projetos, propostas e intervenções em andamento, com diferentes características.

Considerando essa realidade, a formação de professores de ciências vem se tornando alvo necessário para pesquisas no âmbito educacional. Os centros educacionais responsáveis pela capacitação desses profissionais acompanham as tendências internacionais de ensino de ciências, fazendo uma adaptação aos moldes brasileiros (MENEZES, 2001).

A formação continuada, no Brasil, deve seguir as necessidades de ensino e as demandas dos professores em exercício, devendo ser assegurado o trabalho de conteúdos relacionados aos diferentes âmbitos do conhecimento profissional, de forma a promover o desenvolvimento das competências para a atuação docente, nos momentos de formulação, planejamento e avaliação de projetos avaliativos nas escolas (BRASIL, 1999).

Os projetos de formação continuada, segundo as Diretrizes Educacionais apresentadas pelos Referenciais para a Formação de Professores e apontadas pelo Ministério da Educação (BRASIL, 1999), devem ocorrer na própria escola, em parcerias com as Secretarias de Educação e outras instituições formadoras, envolvendo o coletivo de uma ou mais escolas.

Ainda conforme aponta esse documento (BRASIL, 1999), a educação a distância surge como uma nova modalidade de formação continuada, para atender a uma grande demanda de profissionais em educação, carentes de cursos e recursos para a formação e informação. As diretrizes indicam alguns caminhos para a implantação de propostas para a formação continuada, no Brasil, porém nos levam aos seguintes questionamentos: se a proposta de formação continuada sugerida nas diretrizes parece razoável, por que ela não ocorre, na prática? Como tais propostas são conduzidas, no âmbito da formação continuada?

O problema parece estar na forma como vem sendo gerida a formação inicial e continuada no Brasil, que em muitos casos se completa num curto período e superficialmente (sem muita dedicação do professor), somando-se a isso o fato de que as condições de trabalho nas escolas são freqüentemente desfavoráveis à participação e à capacitação continuada para um grande efetivo do corpo docente. Por outro lado, sabe-se que a maioria dos cursos de formação continuada a distância extingue os momentos presenciais, imprescindíveis para um programa de formação continuada de qualidade.

Conforme propõe a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1999), este estudo defenderá que a formação continuada deve proporcionar uma reflexão constante por parte do professor, em seu local de trabalho. Um repensar cotidiano sobre suas práticas, inclusive com o intuito de melhorar suas condições de trabalho e, principalmente, o sistema educacional como um todo.

Assim, para que os processos de organização, sistematização e operacionalização das ações, em uma proposta de formação continuada, ocorram de forma desejável, é preciso que sejam propiciadas condições favoráveis de formação e de participação dos professores, como garantia da preservação da qualidade de ensino e formação pretendida nos documentos oficiais (BRASIL, 1999).

## **2. A pesquisa**

A pesquisa foi desenvolvida com onze professoras de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental e na própria escola (estadual) onde trabalhavam. Num primeiro momento foi aplicado um questionário junto às professoras para se obter de forma rápida e válida alguns

dados sobre o perfil dessas profissionais e também alguns dados que ajudassem a definir as etapas e atividades do trabalho de formação a ser desenvolvido subsequentemente. Além disso, foram realizados quinzenalmente, de setembro a dezembro de 2005, cinco encontros reflexivos com as professoras, na forma de um Grupo de Trabalho. Todas as atividades foram filmadas, transcritas e analisadas. Esses encontros buscaram, através das necessidades educativas apresentadas pelas professoras, propiciar momentos de reflexão e discussão sobre sua formação inicial e continuada.

Para analisar os dados obtidos, adotou-se a análise de conteúdo (BARDIN, 2000), já que esta poderia facilitar o entendimento das temáticas extraídas das atividades propostas para as professoras. Assim, todas as respostas do questionário foram analisadas e categorizadas em Eixos Temáticos de Análise. Neste artigo, em razão das limitações de espaço, será considerado somente o primeiro Eixo Temático (Formação Docente - ver quadro abaixo). Vale ressaltar que as respostas emitidas pelas professoras no questionário foram exemplificadas de forma complementar com o auxílio de que alguns dados retirados do Grupo de Trabalho<sup>1</sup>.

#### EIXO TEMÁTICO 1 – Formação docente

SUB-EIXOS	TÓPICOS DE ANÁLISE
<b>ET1.1 – Formação Inicial</b>	- Tempo de formação desde o curso magistério; - Tempo de formação desde o curso superior; - Curso Superior realizado
<b>ET1.2 – Formação Continuada</b>	- Participação em grupo de estudo; - Necessidades formativas; - Cursos de formação continuada; - Órgão responsável pelo curso; - Tempo de duração.

### 3. Discussão e análise dos dados

#### EIXO TEMÁTICO 1 – Formação Docente

SUB-EIXOS	Tópicos de análise
	Questionário
<b>ET1.1 – Formação Inicial</b>	<b>a) Há quanto tempo cursou o Magistério: 11 (100%)</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não se lembra: 9%</li> <li>• Formadas entre 26 e 30 anos: 18%</li> <li>• Formadas há mais de 36 anos: 18%</li> <li>• Formadas entre 31 e 35 anos: 27%</li> <li>• Formadas entre 20 e 25 anos: 27%</li> </ul>
	<b>b) Há quanto tempo frequentou o Curso Superior - Graduação: 11 (100%)</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cursando: 9%</li> <li>• Acima de 24 anos: 9%</li> <li>• Não informou: 9%</li> <li>• De 2 a 12 anos: 27%</li> <li>• De 13 a 23 anos: 45%</li> </ul>
	<b>c) Você é formada em que Curso Superior: 11 (100%)</b>

<sup>1</sup>Forma de transcrição: Identificação: utilizando S, para pesquisadora; Siglas de P1 a P11 para as professoras participantes do estudo; Sigla T: quando todas falam ao mesmo tempo; Sigla [R]: para as respostas e diálogos emitidos.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PEC – Formação Universitária: 9%</li> <li>• Normal Superior: 9%</li> <li>• História – Licenciatura: 9%</li> <li>• Educação Artística: 9%</li> <li>• Ciências Físicas e Biológicas: 9%</li> <li>• Pedagogia: 54%</li> </ul>
<b>SUB-EIXOS</b>	<b>Tópicos de análise</b>
	<b>Questionário</b>
<b>ET1.2 – Formação Continuada</b>	<b>a) Você participa de algum grupo de estudo: 11(100%)</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• HTPCs: 18%</li> <li>• Não: 36%</li> <li>• Sim: 46%</li> </ul>
	<b>b) Você participou ou participa de algum curso de formação continuada: 11 (100%)</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curso na área de Ciências: 9%</li> <li>• Nenhum curso: 9%</li> <li>• Curso na área da matemática: 18%</li> <li>• Inclusão e temas correlatos: 45%</li> <li>• Curso não especificado na Diretoria de Ensino: 54%</li> <li>• Cursos na área da linguagem: 63%</li> </ul>
	<b>c) Quais as suas necessidades formativas: 11 (100%)</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Forneça conhecimento pedagógico: 18%</li> <li>• Forneça certificado e seja gratuito: 18%</li> <li>• De acordo com as necessidades pessoais: 18%</li> <li>• Facilitar seu trabalho: 27%</li> <li>• Ensine aulas práticas: 54%</li> </ul>
	<b>d) Na sua opinião quem deveria propor um curso de formação continuada aos professores: 11 (100%)</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Secretaria da educação: 9%</li> <li>• As universidades: 18%</li> <li>• CENP em parceria com as universidades: 81%</li> </ul>
	<b>e) Qual o tempo de duração: 11 (100%)</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não respondeu: 9%</li> <li>• No mínimo 30 horas: 18%</li> <li>• Um ano: 72%</li> </ul>

Pode-se observar nos dados revelados pelo questionário, que a maioria dos professores consultados (professores de 1a. a 4a. séries do ensino fundamental) iniciou sua profissão somente com um curso técnico profissionalizante, o magistério (100%). Bastava o professor ter uma formação em nível técnico, que estava habilitado para trabalhar com o ensino fundamental das séries iniciais.

Houve uma mudança significativa, nos anos subsequentes, pois, com a normatização dos cursos superiores para a carreira docente e em busca de melhores salários e progressão de carreira, esses professores passaram a procurar uma formação em nível universitário. Todos os professores envolvidos nesta pesquisa fizeram um curso superior, sendo que 72% deles foram graduados em cursos como Pedagogia, Normal Superior e PEC – Formação Universitária, enquanto os demais (27%) fizeram cursos de licenciatura em áreas específicas, como História, Educação Artística e Ciências Físicas e Biológicas. Tal fato é explicável, porque, para participar de concursos de efetivação para o ensino fundamental das séries iniciais, era solicitado somente o diploma de Curso de Magistério, antigo curso profissionalizante, que, nos tempos atuais ainda é exigido como requisito mínimo para concursos, em alguns Estados.

Dentre os dados obtidos, pode-se salientar que mais de (63%) das professoras estão atuando há mais de vinte e cinco anos na docência. Pode-se então compreender que sua formação ainda estava pautada nos moldes dos anos 80, dentro de um modelo tradicional de

ensino, no qual a escola era vista como meio importante de ascensão social. Os melhores empregos eram garantidos àqueles que haviam freqüentado cursos técnicos ou profissionalizantes ou de ensino superior.

No grupo de sujeitos, mesmo a professora que está freqüentando o Curso de Pedagogia nos faz perceber que há um grande vácuo que separa a situação real de sala de aula e as situações consideradas ideais pela professora.

S [R] Então, podemos dizer que temos as duas situações, a ideal e a real? A ideal tá lá [se referindo à faculdade] e a real está aqui [referindo-se à escola onde trabalha]!

P5 [R] É... o real está aqui [confirma com a cabeça].

P5 [R] Queremos estar no real, mas também no ideal!

Episódio 1 - Data: 27 de setembro de 2005.

Esse trecho mostra a concepção das professoras sobre um saber científico das teorias de ensino, as quais as mesmas sabem que existem, mas que desconhecem. Elas não apresentam tal conhecimento, mas sabem que ele existe. Porém, a academia está longe de conseguir levar esses conhecimentos às professoras (TARDIF, 2004). O seu domínio requer muito mais que conhecer essas teorias, requer que as professoras saibam o que fazer com esse saber ou conhecimento. A professora é cobrada a aplicar teorias de ensino cada vez mais complexas, em seu trabalho docente em sala de aula. Na maioria das vezes, encontramos grupos de professoras que sabem pouco a teoria, ou seja, o que lhes passaram, não de forma muito reflexiva, mas de maneira imposta, e que não conseguem aplicar tais conhecimentos em sala de aula, no seu trabalho docente.

Elas sublinham a necessidade de conhecer tais teorias, na medida em que estas forem aplicadas no contexto de sala de aula.

Como nosso interesse está na área das ciências naturais, não poderíamos deixar de salientar que essas professoras, com exceção de uma delas (9%), que fez seu curso superior em Ciências Físicas e Biológicas (antiga Licenciatura Curta) e as que fizeram o PEC (9%), as demais (81%) não tiveram contato com conteúdos da área das ciências naturais.

O PEC (programa especial de complementação oferecido gratuitamente pelo governo do estado de São Paulo, que forneceu diploma de nível superior) foi estruturado segundo as novas diretrizes curriculares, pelas quais devem ser propostos, nos Cursos de Formação de Professores do Ensino Fundamental das Séries Iniciais, conteúdos científicos em forma de disciplinas nas áreas da ciência consideradas (Física, Química, Biologia e Matemática).

Quando questionados sobre a sua participação em Grupos de Estudo e/ou Aperfeiçoamento Profissional, 63% dessas professoras alegaram estar participando de um trabalho coletivo (proposto pela coordenadora pedagógica), em que faziam a leitura e a discussão de textos teóricos. Consideramos essa porcentagem, porque as professoras alegaram que os momentos destinados à leitura e discussão desses textos ocorriam na própria escola, durante os horários de atividade extraclasse integrantes da jornada de trabalho.

Com o passar do tempo, na escola, e com as observações mais pontuais das situações contextuais do local da pesquisa como um todo, ficou claro que esse grupo de estudo centrava suas atenções nas concepções pedagógicas e nas teorias *conforme apresentadas pela coordenadora pedagógica* (que era quem comandava os momentos de discussão). Fomos convidados, antes de iniciar a pesquisa, a participar de um desses momentos, e as professoras (em parte por preocupação quanto à hierarquia profissional) não mostravam argumento e consistência teórica para debater, contrapor ou esclarecer possíveis confusões sobre determinados conceitos que tivessem ficado expressos na fala da coordenadora.

Ainda no Sub-Eixo Temático sobre a Formação Continuada de Professores, quando as professoras são questionadas sobre os cursos de formação de que haviam participado, nos últimos cinco anos, 63% relataram terem freqüentado cursos na área da linguagem, ou seja, do

ensino da leitura e da escrita. Pode-se observar que 54% dessas professoras estiveram em cursos na Diretoria de Ensino, mas não conseguiram definir em qual área ou tema estes se incluíam. Esse fato nos faz supor que a maioria dos cursos promovidos pela Diretoria de Ensino é muito ampla, geral e superficial, pois as professoras nem sequer se lembram do temas correlatos propostos por eles.

O trecho, a seguir, exemplifica o desenvolvimento desses cursos, na concepção das próprias professoras.

P2 [R] Depende de uma coisa... de acordo com o que você tá fazendo... é que nós temos uma frustração... Em todos esses anos que você viu nesse perfil do trabalho, quando vai em um curso, não se pode trocar idéias.... Em HTPC, não se troca idéia... O que eu acho que nem o que a gente faz de porta em porta... [sinalizando que troca idéia com a colega, no corredor da escola]. Quando eu trabalhava com ela [e aponta para P1] eu trocava idéia com ela... Essa necessidade de falar... essa chance de falar... Hoje ficou tudo muito correndo.

P1 [R] Um curso que nós fizemos juntas [e apontou para P2], eu e ela. Inclusive nós fomos convidadas a nos retirar do curso várias vezes.

S [R] Que curso?

P2 [R] Letra e vida.

S [R] Aliás, foi o curso mais citado. E pelo que percebi é bem longo.

P2 [R] Mas não é bem sobre as expectativas desse curso.

P5 [R] Eu tô terminando ... mas, meu Pai do Céu.

S [R] Tem duração de quanto tempo?

P5 [R] Um ano e meio.

S [R] Mas é um curso do quê? Pós-Graduação? Formação, curso?

P2 [R] É um curso de Pós-Graduação, mas deixando em negrito, né. P1 [e olha para P1], que você consegue arrancar água de pedra!!! Não é?

S [R] Escuta... oferece certificado?

P2 e P9 [R] Até agora, não vimos nada.

P5 [R] Até agora nada... mas a nossa coordenadora vai dar um jeito, né!

S [R] Quem fez?

P2 [R] Eu, ela [aponta para P1] e a P6 e P11 [e aponta para ambas com o indicador].

S [R] E ponto? Conta ponto?

P6 e P2 [R] Até agora, nada... [afirmam negativamente com a cabeça].

P6 [R] Nem coquetel que me falaram que tinha.... no coquetel, nós vamos comer salgadinho frio... e coca quente é daqui de casa.

[Risos e descontração...]

Episódio 1 - Data: 27 de setembro de 2005.

As professoras apontam suas frustrações sobre a falta de diálogo nas escolas, entre professores, entre professores e coordenadores ou orientadores pedagógicos, e também com as pessoas com cargos superiores, como diretores e supervisores de ensino, que se colocam nas diretorias de ensino. Tal situação se torna um obstáculo na formação continuada dessas professoras, que pode ser observado quando relatam suas participações em cursos da diretoria de ensino e de que, na maioria das vezes, são convocadas para participar, sem serem informadas sobre as atividades que serão desenvolvidas nessas ocasiões e sobre como poderão se beneficiar com eles. Assim, a participação e a contribuição das professoras na elaboração de seus próprios saberes é desconsiderada (TARDIF, 2004). O caráter impositivo dessas atividades pode ser verificado na transcrição abaixo:

S [R] Vocês foram convidadas para fazer o curso?

P2 [R] Não. Nós fomos obrigadas a fazer [referindo-se às professoras efetivas], mas agora nós, ACTs [forma como são chamadas as professoras não concursadas, no exercício da profissão no Estado], fazíamos se quiséssemos fazer.

S [R] Quantas horas têm o curso?

P2 [R] Acho que 180 horas.

P8 [R] Talvez 280 horas.  
 Episódio 1 - Data: 27 de setembro de 2005.

Percebe-se, na fala de P5, a necessidade de dialogar entre os professores. Essa troca de experiência é uma fonte muito importante de aquisição de saberes, provenientes da sua prática, e que deve ser considerada (TARDIF, 2004). Um outro fator importante sobre a formação continuada e que merece ser exemplificado pela fala das professoras, é que há uma marcante falta de interação entre as professoras e os profissionais de educação que trabalham na Secretaria da Educação e Diretoria de Ensino. A passagem a seguir ilustra a forma como os professores são levados a participar dos cursos propostos, os quais contam com a presença de alguns membros das instâncias acima mencionadas:

P2 [R] Não, são coisas que mantêm a dúvida. É que nós... nós aqui...[aponta P1] principalmente, entrou no curso da CENP, com a moça da CENP.

P1 [R] Não, eu não fiquei.... Eu simplesmente fui me colocar numa situação e tinha uma pessoa estranha na sala que eu não sabia quem era. E era a própria X [citam o nome da coordenadora da CENP], que nem esperou eu concluir... e que tava com um pé atrás comigo e com ela [aponta para P2] e já falaram aquelas duas... Bom, ela deu pau em mim... [fez gesto de paulada]. Espera aí, em primeiro lugar eu sou P1, trabalho em tal escola, professora... e quem é você?

P2 [R] Aí ela arrepiou [se referindo à profissional da Secretaria da Educação].

P1 [R] Falei desse jeito... Ah.. eu sou?... muito prazer.

P2 [R] Porque é assim mesmo no Estado!

P1[R] Em primeiro lugar, você nem me deixou concluir o que eu tava dizendo. Em segundo lugar, nós todos trabalhamos com crianças, somos todos adultos e eu vou falar o que eu penso!

P6 [R] Vou falar o quê?

P1 [R] Vou falar o que eu penso! Aí eu falei.

Episódio 1 - Data: 27 de setembro de 2005.

Observa-se que a hierarquia presente entre os profissionais da área da educação influencia ou delimita o desenvolvimento dos cursos de aperfeiçoamento profissional, propostos aos professores. Estes, na maioria das vezes, são levados a realizar esses cursos sem que manifestem seus questionamentos e, quando o fazem, são convidados a se retirar. Os cursos são avaliados seguindo esses mesmos preceitos, ou seja, os professores, ao serem avaliados, não podem emitir suas próprias conclusões sobre as atividades propostas. No trecho a seguir, podemos ver uma exemplificação clara sobre as formas de avaliação dos cursos de formação continuada, organizados pela Secretaria de Educação ou pela Diretoria de Ensino:

S [R] Teve avaliação no curso?

P2 [R] Não... Inclusive a prova era assim... se você respondesse algo que não batesse, tinha que ser refeita.... Isso. Eu não tenho medo de falar, tal... não é? [e aponta para a colega da sala P6].

P6 [R] É.

P2 [R] As respostas não eram de acordo com as metas do curso... aí eles [se referindo à Diretoria de Ensino] orientavam para responder igual.

P6 [R] Não queriam saber sua opinião, tem que ser o be-a-bá deles [se referindo à CENP].

Episódio 1 - Data: 27 de setembro de 2005.

Notar que a relação que é imposta entre "especialistas" e professores nesses cursos oferecidos pela Secretaria não apenas reedita o modelo da racionalidade técnica (conforme aplicado à formação docente), mas também dá pistas sobre as condições (restritivas à autonomia) em que ocorre o trabalho nas escolas (CONTRERAS, 1997; TARDIF, 2004).



Ao serem questionadas sobre as necessidades formativas para os conteúdos de ciências, na visão dessas professoras, 54% colocam no questionário inicial que, para trabalhar com conteúdos de ciências, deveriam ser oferecidos cursos de formação continuada que enfocassem aulas práticas. As professoras chamam de aulas práticas os experimentos realizados por elas, nas aulas de ciências. Acreditam que, por falta de conhecimento sobre os conteúdos de ciências, seu trabalho em sala de aula fica restrito às atividades fixadas pelos livros didáticos, de sorte que continuam reproduzindo os experimentos apresentados por esses livros, sem conseguir ousar muito nas atividades que envolvem experimentos de ciências. Nesse caso, fica evidente que a precariedade dos "saberes disciplinares" (TARDIF, 2004) interfere na condução das aulas *e na própria metodologia de ensino*.

As atividades práticas surgem com o intuito de comprovar alguns conceitos estabelecidos pelos livros didáticos. Esse fato não é muito diferente daqueles vivenciados pelos professores de ciências do ensino fundamental de 5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. séries e ensino médio, conforme a própria observação de alguns pesquisadores da Área de Ensino de Ciências.

Os cursos de formação continuada, na concepção dessas professoras (81%), deveriam ser oferecidos por parceria da Secretaria Estadual de Educação com as universidades. Tal sugestão demarca o interesse dessas professoras em participar de ações e/ou atividades que envolvam o mundo acadêmico. Não suprimem do Estado a obrigação de fornecer aos seus profissionais uma formação mais consistente; além disso, esses dados evidenciam uma valorização do saber sistematizado produzido pelas universidades, sem indicar, entretanto, se essas universidades são privadas ou públicas.

O tempo de duração de um curso de formação continuada, na visão dessas professoras (72%), deveria ser de um ano e, de preferência, que oferecessem certificado de conclusão. Tais dados, em conjunto com outros, sugerem que compreendem sua formação continuada como sendo uma formação complementar, curta, rápida, destinada a lidar com problemas pontuais.

#### **4. Algumas Considerações**

Entende-se que a formação continuada, como o próprio nome diz, deva ocorrer continuamente e que não se restrinja a solucionar problemas advindos da formação inicial dos professores. Precisa ser disponibilizada de maneira permanente, e os professores, por decisão própria, possam freqüentar, para aperfeiçoar sua formação e atuação (MARCELO GARCÍA, 1999).

Ainda são muito confusas, para as professoras, todas essas questões. Os problemas enfrentados pela estrutura escolar e as características intervenientes (culturais, sociais e legais) demarcam, ao longo de suas carreiras, a sua formação continuada, sua prática pedagógica e sua profissão (TARDIF, 2004).

Tanto no questionário, quanto no primeiro episódio analisado, fica evidente que as professoras apresentam muitas dificuldades para abordar conteúdos de ciências: primeiramente, pela falta de conhecimento desses conteúdos; segundo, por uma valorização muito desigual dos conteúdos relacionados à escrita e à leitura; e, em terceiro e último lugar, pelas poucas ações efetivas para a formação continuada destinada à área das ciências naturais.

#### **5. Referências Bibliográficas**

- ANDRADE, L.T. de. A escrita dos professores: textos em formação, professores em formação, formação em formação. *Revista Educação e Sociedade*, v.24, n.85, p.1297-1315, dez., 2003.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2000. p.225.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Referenciais para a formação de professores. Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília. A Secretaria, 1999.

CARRASCOSA, J. *Análise da formação continuada e permanente de professores de ciências ibero-americanos*. In: MENEZES, L. C. Formação continuada de professores de ciências no âmbito ibero-americano. 2ed, Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo, SP: NUPES, 2001. p.07 - 44. (Coleção formação de professores).

CONTRERAS, José. *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata, 1997.

DIAS, R. E. & LOPES, A.C. competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Revista Educação e Sociedade*, v.24, n.85, p.1155-1177, dez., 2003.

FREITAS, H.C.L. de. *A formação dos profissionais da educação básica em nível superior: desafios para as Universidades, Faculdades/Centros de Educação*. In: GARCIA, W.G. Pedagogia Cidadã, Cadernos de Formação: Módulo Introdutório. São Paulo: Editora da UNESP, 2002. p.09-26. 145p.

LEITE, L.P. *A intervenção reflexiva como instrumento de formação continuada do educador: um estudo em classe especial*. Marília, 2003. 212p. (Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista).

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

MENEZES, L.C. Características convergentes no ensino de ciências nos países ibero-americanos e na formação de seus professores. In: MENEZES, L.C. *Formação continuada de professores de ciências no âmbito ibero-americano*. 2ed, Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo, SP: NUPES, 2001. p.45-58. (Coleção formação de professores).

SOUZA, M.F.A.; ENS, R.T. & FILIPAK, S.T. *Diretrizes curriculares para a formação de professores*. In: EYNG, Ana Maria; ENS, Romilda Teodora & JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (Coord.) O tempo e o espaço na educação: a formação do professor. Curitiba: Champagnat, 2003. p.135-146. 175p.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

ZAINKO, M.A.S. Dos saberes às competências: construindo um novo processo de formação. *Revista Diálogo Educacional*, v.3, n.5, p.29-48 jan./abril, 2002.