

PERFIL DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA DA REDE MUNICIPAL DE DOM PEDRITO/RS: INDICATIVOS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA

Eril Medeiros da Fonseca¹

Crisna Daniela Krause Bierhalz²

RESUMO

O presente artigo trata sobre a formação continuada dos professores realizada no curso de Especialização em Ensino de Ciências na Educação do Campo, da Universidade Federal do Pampa – Campus Dom Pedrito - Rio Grande do Sul (RS), objetiva-se traçar o perfil dos professores de Ciências da rede municipal de Dom Pedrito/RS e discutir a formação continuada dos mesmos, compreendendo: periodicidade, concepção e condições de efetivação. Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, explicativa por levantamento de dados. Utilizou como instrumentos: documentos legais e questionários aplicados aos nove professores. A partir da análise de conteúdo constatou-se que quatro dos nove professores não possuem formação na área de atuação (Ciências da Natureza); a formação continuada ocorre por meio de palestras/seminários; devido à carga horária extensa de trabalho os professores não possuem tempo para realizar formações, porém há interesse de participar de processos formativos sobre diversos temas. Assim, necessita-se articular a formação continuada com o perfil dos professores da rede municipal, coerentes com o contexto que pode ser articulada nas próprias escolas, lócus de trabalho dos professores.

Palavras-chaves: Ensino de Ciências. Formação de professores. Perfil dos professores.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores é considerada por Marcelo García (1999) como uma área de conhecimento, um encontro entre as pessoas em processo formativo, que pressupõe investigação, propostas teóricas/práticas e reflexão. Este autor afirma que os cursos de formação de professores devem formar pessoas que consigam compreender a sua responsabilidade no desenvolvimento da escola e adquiram uma prática reflexiva.

¹ Licenciado em Ciências da Natureza – Universidade Federal do Pampa (Unipampa).

² Professora adjunta da Unipampa.

Por isso, o enfoque na profissionalização de professores ganha sentido pela própria inconclusão do ser humano em seu percurso formativo (FREIRE, 2005). Gatti et al (2011) consideram formação docente como um processo contínuo que se inicia na formação inicial e prossegue ao longo da vida profissional, integrando os conteúdos da disciplina, organização teórica e os resultados de experiências relevantes (MALUCELLI, 2007). Freire (1997) menciona que corresponde a uma fase de formação permanente, baseada na análise crítica de sua prática e na tensão dialética entre teoria e prática.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 institui em seu artigo 62 e 80 que os entes federados deverão promover a formação tanto inicial como continuada e a qualificação dos profissionais do magistério e incentiva os programas de educação continuada e de ensino a distância (BRASIL, 1996).

Enquanto política pública a formação de professores demanda o preparo de profissionais que formem sujeitos ativos, capazes de lidar com a dinâmica da sociedade e seu entorno. As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013) orientam para cursos de formação continuada (FC), critérios de acesso, permanência e remuneração compatível com a jornada de trabalho definida. O Plano Nacional de Educação (PNE) 13.005/14 prevê pelas metas 15 e 16 a formação específica de professores da Educação Básica em curso superior de licenciatura e a FC em sua área de atuação (BRASIL, 2014).

Assim, a partir dos aspectos legais mencionados, atenta-se para a necessidade de valorar as contextualizações dos sistemas de ensino, articulados com as práticas docentes e convergentes com a discussão de uma formação reflexiva, opondo-se a abordagem individualista e reducionista da realidade.

Nóvoa (2009) aponta para a necessidade de uma FC de professores construída dentro da profissão, considerando o conhecimento, a cultura profissional, o saber pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social, referenciados no trabalho escolar que se efetiva no estudo dos casos concretos na aprendizagem do aluno.

A intencionalidade deste artigo atribui-se aos resultados da pesquisa realizada durante o curso de licenciatura em Ciências da Natureza, que tinha como objetivo analisar a presença do contexto do campo e cultura local no processo de ensino e aprendizagem de Ciências. Não se percebeu nenhuma evidência concreta de

relação entre os conteúdos de Ciências e o contexto local. Por isso, sentiu-se a necessidade de investigar a formação dos docentes, balizada pela concepção prévia de que seria um elemento norteador da qualificação da prática educativa.

Sendo assim, no intuito de abordar aspectos sobre o processo de FC, esta pesquisa foi desenvolvida no curso de Especialização em Ensino de Ciências na Educação do Campo, da Universidade Federal do Pampa – Campus Dom Pedrito - Rio Grande do Sul (RS), e tem como propósito traçar o perfil dos professores de Ciências do município de Dom Pedrito e discutir a FC dos mesmos, compreendendo aspectos como, periodicidade, concepção e condições para efetivação.

2 ASPECTOS RELACIONADOS A FORMAÇÃO COTINUADA

Tendo em vista a profissão docente imersa em um contexto de relações e a articulação entre teoria e prática, considera-se a formação de professores como uma área que “[...] estuda os processos através dos quais os professores se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 26).

As concepções e finalidades das modalidades de formação modificaram-se com o tempo, até mesmo suas denominações, como treinamento e reciclagem. O treinamento apontava para a obtenção de habilidades específicas, de modo que a reciclagem visava à preparação de forma ampla para uma determinada função, para tornar-se perfeito (ANDALÓ, 1995). À medida que a concepção de FC de professores assumiu diferentes significados e funções, começou a influenciar também a discussão sobre um professor reflexivo e pesquisador (ALFERES e MAINARDES, 2011).

Nos anos de 1970 iniciaram-se os processos de planejamento das atividades de formação inicial e a FC seguiu a lógica da complementaridade individual. Já em 1980 a FC era considerada um produto assimilável de maneira individual, como uma receita ditada em cursos e conferências (IMBERNÓN, 2010).

A preocupação pela profissionalização do professor começou a desvincular-se de aspectos apenas técnicos e políticos entre o final da década de 80 e o início da década de 90. Em 1990 enfatizaram-se questões como a “[...] globalização da cultura e da economia, exigindo dos professores respostas e posicionamentos” (ALFERES e MAINARDES, 2011, p. 2), demandando aos docentes a busca por

qualificação e tentando resgatar o papel do professor. As formações tinham como característica a aquisição de habilidades e conhecimentos, por meio de seminários e oficinas, que auxiliassem na prática de sala de aula (IMBERNÓN, 2010).

A partir dos anos 2000 surgem novos espaços e recursos na construção de redes e formação em processos de prática reflexiva. Na atualidade ocorre a elaboração de projetos de transformação e intervenção da comunidade e pesquisas sobre a prática, envolvendo vários sujeitos sociais (IMBERNÓN, 2010).

Bonzanini e Bastos (2009) entendem que os espaços para FC são necessários no sentido de suprir lacunas da formação inicial dos docentes, mantê-los atualizados e oportunizando reflexão sobre seu papel de educador. Desta forma “[...] não pode ser concebida apenas como um meio de acumulação de cursos, palestras, seminários, ou transmissão de conhecimentos ou técnicas” (BONZANINI e BASTOS, 2009, p. 7).

Imbernón (2010) aponta que historicamente os processos de formação de professores foram realizados para responder a problemas com soluções genéricas por especialistas, desconsiderando o contexto real dos educadores.

Nesta perspectiva, as soluções para as problemáticas referentes à prática educativa são transmitidas verticalmente por um especialista, de forma generalista, com uma base herdada do positivismo, caracterizada por uma racionalidade técnica, sem passar por um processo de discussão e reflexão e sem considerar as idiossincrasias dos indivíduos e contextos (IMBERNÓN, 2010).

O conceito de formação de professores é construído, segundo Marcelo García (1999), com base em sete princípios, no qual se destaca a continuidade. Quando o autor refere-se à continuidade, menciona que este princípio só é viável quando associado a um processo contínuo, constituído de diferentes fases ao longo da carreira, perpassando pela formação inicial e pela formação continuada.

Este princípio reforça a importância de compreender que as aprendizagens vividas no curso de graduação não são produtos prontos e acabados, mas uma oportunidade de despertar a “[...] capacidade para aprender e o desejo de exercer este conhecimento” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 8).

Neste sentido começou-se a considerar outros elementos na formação acadêmica para além do aspecto acadêmico, envolvendo o desenvolvimento

pessoal e profissional (NUNES, 2001) e considerando a constante (re)significação da prática docente.

Em contrapartida, Alferes e Mainardes (2011) afirmam conforme Mainardes (2008) que a consideração da FC de professores é necessária, mas não suficiente para a qualidade da educação, uma vez que perpassa a concepção de educação, de sociedade, de homem, de conteúdos, metodologias, avaliação e gestão escolar, bem como condições de trabalho e salariais.

Sendo assim, a busca pela discussão e efetivação de uma FC aos professores através de políticas e programas educacionais implementados está calcada na busca pela qualidade de ensino e eliminação do fracasso escolar.

A discussão sobre a necessidade de processos formativos de professores tem sido recorrente no Ensino de Ciências a exemplo da pesquisa de Magoga et al. (2014), que analisou 35 trabalhos sobre práticas educativas baseadas na perspectiva da Abordagem Temática nas atas do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências e constatou que quase metade dos trabalhos faziam menção direta ou indireta a necessidade de formação de professores, aspecto que também foi apontado por alguns estudos como Strieder, Caramello e Gehlen (2010), Macedo e Silva (2014) e Silva et al. (2016). Por isso este trabalho destina-se a traçar o perfil dos professores de Ciências da rede municipal de Dom Pedrito/RS, discutindo a FC destes.

3 CONTEXTO DA PESQUISA

O município de Dom Pedrito é marcado por características geográficas e econômicas predominantemente rurais, com estâncias de caráter empresariais, de pecuária extensiva de corte e plantio de arroz irrigado. Do Rio Grande do Sul, é o quarto município em extensão territorial, com 5250km² e população de 39.853 habitantes e densidade demográfica de 7,5 hab/km² (IBGE, 2017). Sua localização pode ser visualizada na figura a seguir.

Figura 1 – Localização do município

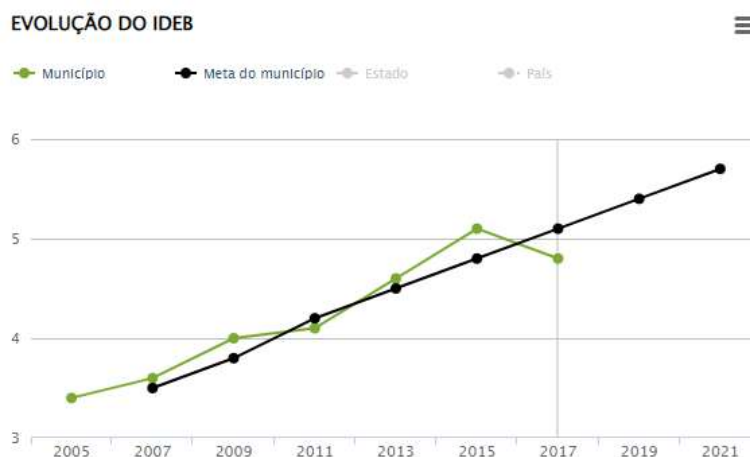


Fonte: <https://goo.gl/WcMb7Q>

Em relação à população, estima-se que 91% residem na área urbana e apenas 9 % residem na área rural (IBGE, 2016). A rede de ensino do município é composta segundo dados do IBGE (2017) por 63 escolas, dentre estas 23 de pré-escola, 33 de Ensino Fundamental e sete de Ensino Médio. Há mais escolas que atendem os anos finais do Ensino Fundamental e um número reduzido no Ensino Médio.

Outra questão importante de ressaltar relacionada à rede de ensino de Dom Pedrito é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), um dos principais indicadores da qualidade do ensino básico no Brasil. A meta proposta para o ano de 2017 era de 5,1, no entanto o município atingiu 4,8, ilustrados na figura a seguir.

Figura 2 - Evolução do IDEB no município de Dom Pedrito



Fonte: QEdu.org.br (2017)

Como observado na figura 2 os índices do IDEB apontados para 2015 foram atingidos, uma vez que se esperava atingir 4,8 e foram atingidos 5,1, no entanto em 2017 houve um decréscimo, indicando que é necessário repensar alguns aspectos referentes ao processo educativo, o que perpassa dentre outras coisas a valorização dos professores, incluindo sua formação e ainda as práticas desenvolvidas no Ensino de Ciências. É importante ressaltar que embora o IDEB seja um indicador relevante da qualidade de ensino, desconsidera especificidades do contexto local, justamente por ser uma avaliação ampla a nível nacional.

Diante dos dados apresentados justifica-se, em certa medida, a articulação de processos formativos voltados a professores que atuam na rede de ensino, tanto em escolas urbanas como rurais, por isso também a relevância da realização de um levantamento do perfil dos professores no âmbito da FC, como possibilidade de qualificar a rede de ensino, mesmo o IDEB reunindo outros elementos para além da formação dos professores, tal articulação pode refletir em um melhor desempenho no ensino ofertado.

Vale ressaltar que o município de Dom Pedrito detém seu funcionalismo através de concurso público, sendo assim, o afastamento ou aposentadoria de alguns funcionários acarreta na disponibilidade de vaga que é suprida e/ou suplementada com outros funcionários, independentemente da área de atuação.

4 METODOLOGIA

Esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa, que, segundo Moreira (2011), trabalha a partir da subjetividade e do simbolismo, a luz das relações e atividades humanas, pelos significados de diferentes fenômenos. É caracterizada em vista de seus objetivos como explicativa. Em relação aos seus procedimentos técnicos assume primeiramente um caráter documental, pois foi analisado o Plano Municipal de Educação (PME) do município, em um segundo momento caracteriza-se como um levantamento de dados, realizado através da aplicação de questionários.

O questionário era composto por doze questões, destas onze fechadas de múltipla escolha e uma aberta, e buscou identificar a formação inicial e possível pós-graduação dos professores, a carga horária, o tempo de atuação e regência em

Ciências, bem como concepção, possibilidade e interesse em FC, e encontra-se no anexo A.

Os sujeitos da pesquisa foram nove (09) dos onze (11) professores que atuam no componente curricular de Ciências da Natureza no município de Dom Pedrito. Dois dos professores que responderam o questionário atuam em escolas do campo, as escolas dos demais não são consideradas do campo, mas a maior parte recebe estudantes que residem na zona rural e, portanto tem relações com este contexto. Um professor não participou da pesquisa por estar em licença e outro optou por não responder.

Os dados foram submetidos à análise de conteúdo, ancorada nas concepções de Minayo (2006). A autora afirma que na análise de conteúdo pode-se ir além das aparências que estão sendo comunicadas, caminhando na descoberta do que está atrás do conteúdo, já que é através do contexto da fala que busca sua compreensão, seguindo a objetividade, cientificidade, no sentido de ultrapassar o processo apenas descrito e realizar uma interpretação mais profunda.

Segundo Bardin (2009) a análise de conteúdo consiste na a) Pré-análise (fase de organização, sistematização das ideias na criação de um plano de análise); b) Exploração do material, que consiste na codificação (processo de transformação dos dados brutos, através de codificação ou enumeração destes) e na categorização (criação de categorias) e c) Tratamento dos resultados obtidos e interpretação (síntese e seleção dos resultados, validação e confronto do material com as dimensões teóricas).

Elencaram-se duas categorias para discussão: i) Perfil da formação dos professores e ii) Processo de Formação. Na primeira identificou-se a formação, o ano de conclusão, bem como a carga horária de trabalho cumprida por cada docente. A segunda se subdivide em: PME e Formação continuada e perspectivas dos professores.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Primeiramente traçou-se o perfil dos professores que atuam no componente curricular de Ciências da Natureza na rede municipal de Dom Pedrito, pois se torna importante identificar o perfil para pensar em uma FC direcionada ao contexto em que se desenvolve a formação, atendendo a demandas emergentes. Em um

segundo momento, discutiu-se alguns aspectos sobre a FC dos professores, percebidos através da documentação legal do município e questionário aplicado aos professores.

5.1 Perfil da formação dos professores

As informações referentes à área de formação, ano bem como tempo de docência foram sistematizadas na tabela a seguir.

Tabela 1 – Formação acadêmica e tempo de atuação (em Ciências) dos professores

Professor	Formação	Tempo de docência	Tempo de docência em Ciências
Professor 1	Pedagogia	21 anos	5 meses
Professor 2	Ciências do 1º grau	10 anos	10 anos
Professor 3	Ciências Biológicas	22 anos	22 anos
Professor 4	Pedagogia	34 anos	02 anos
Professor 5	Ciências da 1º grau	07 anos	07 anos
Professor 6	Matemática	10 anos	10 anos
Professor 7	Ciências Biológicas	27 anos	17 anos
Professor 8	Ciências Biológicas	09 anos	09 anos
Professor 9	Pedagogia	30 anos	05 anos

Fonte: Autor (2017)

Em relação à formação em nível superior constatou-se que dos nove (09) professores, cinco (05) possuem formação específica em Ciências Biológicas ou Ciências do 1º grau, três (03) em Pedagogia e um (01) em Matemática. Ou seja, quatro (04) professores desenvolvem a docência em áreas que não correspondem à sua formação. Todos estes professores concluíram sua graduação entre 1986 e 2003, há mais de dez anos. Especificamente em relação à formação inicial, pode ser um indicativo de uma possível desatualização dos professores no que se referem a conteúdos específicos e/ou questões pedagógicas.

Percebe-se que o período de formação dos sujeitos da pesquisa, concentra-se, na maior parte, na transição entre a década de 1990 e 2000, momento em que as políticas educacionais no Brasil tornaram a profissionalização docente como um eixo articular, começando a surgir a institucionalização da FC, no intuito de adequar os professores através de aperfeiçoamentos (IMBERNÓN, 2010; NUÑES et al, 2009). A tabela a seguir demonstra a formação dos professores que possuem formação em nível de pós-graduação.

Tabela 2 – Formação em nível de pós-graduação dos professores

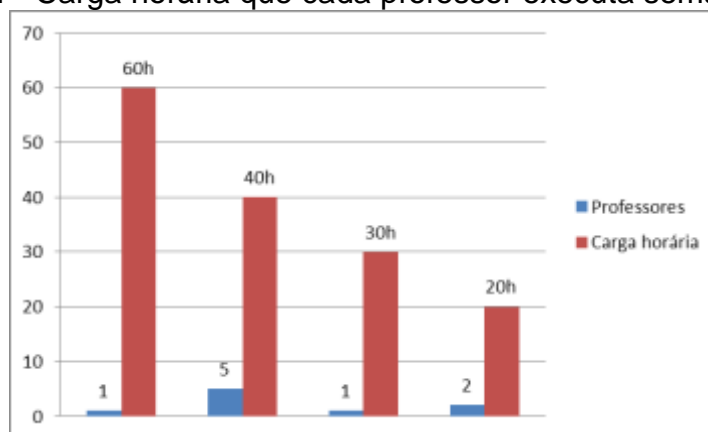
Professor	Pós-graduação	Ano de conclusão	Curso
Professor 4	Especialização	2003	Gestão Educacional
Professor 5	Especialização	2002	Matemática
Professor 5	Especialização	2017	Educação do Campo e Ciências da Natureza
Professor 7	Especialização	2014	Práticas Educativas em Ciências da Natureza e Matemática

Fonte: Autor (2017)

A partir da sistematização dos dados percebeu-se uma disparidade entre a formação e a atuação dos professores, indicador corroborado pelo observatório do PNE (MEC, 2016), que destaca que apenas 40,3% dos professores de Dom Pedrito possuem formação compatível com a área de conhecimento que lecionam, reforçando a intencionalidade da meta 16³ da formação específica na área de atuação.

Alguns professores, além de atuarem no município, também possuem vínculo com escolas estaduais (04) e escolas particulares (02). Com isso a carga horária semanal de trabalho acaba sendo extensa, a exemplo: 60h (01), 40h (05), 30h (01) e 20h (02), conforme se observa no gráfico a seguir.

Gráfico 1 –Carga horária que cada professor executa semanalmente



Fonte: Autor (2017)

³ Formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência do PNE, garantindo a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

De acordo com o gráfico 1 é possível perceber que a maior parte (7) possui uma carga horária superior a 20 horas-aula, que provavelmente são exercidas em mais de uma escola, intensificando o trabalho desenvolvido pelos mesmos, aspecto que de certa forma pode contribuir para inviabilizar a busca por processos formativos.

Gatti (2012) menciona que as modalidades de contrato de trabalho, a distribuição diária de exercício profissional do professor e um trabalho que não se delimita ao espaço escolar fazem com que a profissão docente carregue uma tensão maior do que qualquer outra, daí que a intensificação e extensão da jornada de trabalho têm contribuído para o adoecimento destes profissionais. Por isso a autora aponta algumas medidas importantes no sentido de reverter este quadro e favorecer uma melhor estabilidade na profissão como ampliação das horas dedicadas as atividades de planejamento educacional; incentivo a dedicação exclusiva a uma escola; participação de todos profissionais da educação nos projetos da escola bem como sua avaliação; apoio técnico para melhoria das condições de trabalho e integração das redes de ensino relacionadas a políticas formativas (GATTI, 2012).

Em relação ao tempo de docência e docência no Ensino de Ciências percebe-se que cerca da metade dos professores (5) possui formação específica em Ciências, sendo sua área de atuação, porém os demais professores (4) que participaram da pesquisa atuam em áreas distintas de sua formação inicial. Entende-se que este aspecto esteja relacionado a questões político-administrativas e, portanto independe do querer destes profissionais. Contudo, as necessidades formativas são inerentes a todos os professores e a esse respeito são aprofundados alguns aspectos no item a seguir.

5.2 PME e Formação continuada

O PME (instrumento analisado) de Dom Pedrito foi disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura, é estruturado em vinte metas, cada uma possui algumas estratégias que são baseadas no PNE/2014, e normatiza as diretrizes educacionais municipais, a maior parte delas dizem respeito a Educação Infantil e Ensino Fundamental. O PME caracteriza-se como um documento oriundo de um diagnóstico da situação educacional do município, que é discutido em diversos segmentos da sociedade (PÁDUA, 2015).

Em relação à FC dos professores não foram identificadas normativas específicas no PME, porém o PNE/2014 aborda questões referentes à qualificação e FC com as metas 15⁴ e 16. No entanto, as mesmas, pelo que se percebeu a partir da leitura crítica do documento, não são objeto de estudo e implementação no município.

Gatti e Barretto (2009) mencionam que numerosos estudos mostram que os programas de formação não consideram as reais necessidades e dificuldades dos professores e das escolas, pois: a) não preveem acompanhamento as práticas pedagógicas; b) os professores possuem dificuldade de prosseguir sua prática com inovações após o término da formação; e, c) a descontinuidade das políticas e orientações dificultam maiores avanços.

5.3 Perspectivas dos professores

O questionário aplicado aos professores continha doze questões que tratam sobre a formação, carga horária de trabalho, concepções sobre FC e condições para esta. Em relação à concepção sobre FC constatou-se a prevalência da modalidade palestras, jornadas pedagógicas e seminários (06), com periodicidade mensal, semestral e anual. Mas ressalta-se a menção por parte de alguns sujeitos (03) ao fato de não haver nenhum tipo de formação ofertada pelo município.

A concepção da documentação legal e dos professores do município sobre FC está vinculada a uma racionalidade técnico-científica, com transmissão de conhecimento e caráter instrutivo (NÓVOA, 1992), que engloba propostas previamente organizadas, com palestras, cursos e seminários pontuais, que de acordo com a legislação nacional vigente e o referencial aqui adotado não se considera FC. Essa discussão evidencia que a articulação de um processo formativo depende da concepção que se atribui a formação, que direciona sua organização e a renovação da prática.

Alguns estudos apontam que a FC, enquanto processo formativo se desenvolve em um campo complexo, condicionado a um conjunto de forças que se adequam a determinada realidade, sendo a escola também um lugar de formação (GATTI, 2003; MARCELO GARCÍA, 1999; NÓVOA, 1991).

⁴ Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação (BRASIL, 2014).

Sobre a disponibilização de FC pela rede de ensino municipal, sete (07) professores responderam não e apenas dois (02) responderam sim, justificando que o município concede, eventualmente, liberação das aulas para formação, de modo que neste período os estudantes são dispensados.

Percebe-se que não há um tempo além do período de aula para realização de uma formação, de modo que a disponibilidade desses docentes acaba sendo limitada pela própria carga horária cumprida por cada um. Com isso, detêm um ritmo intenso de trabalho, provavelmente exercido em mais de uma escola, com uma longa rotina diária, o que pode afetar o tempo para planejamento e de pensar em sua própria formação, enquanto renovação.

Nuñes et al. (2009, p. 3) menciona que “[...] a sobrecarga na jornada de trabalho obstaculiza a inovação, a criatividade, o compromisso docente assim como o desenvolvimento profissional”, neste sentido o espaço e tempo para renovação/reflexão na/da prática é ocultado por uma demanda rígida a ser cumprida, e os professores passam de sujeitos a objetos da profissão, a fim de cumprirem tarefas.

Nesse sentido, deixa-se de lado o olhar pedagógico que poderia desenvolver um processo de formação reflexiva, reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação (SCHÖN, 1998). Esse processo requer uma discussão conjunta entre orientadores pedagógicos, supervisores e professores, buscando possíveis soluções às problemáticas emergentes (COSTA, 2004; MENDONÇA, 1991).

Percebe-se, pela análise das questões, que o município não elencou como prioridade a qualificação dos professores e o incentivo a formação destes ocorre de modo muito pontual, descrito por palestras e jornadas pedagógicas, sobre contextos amplos. Sobre essa questão, Imbernón (2010) menciona que a falta de verbas para atividades de formação coletiva e de formação autônoma nas instituições educacionais é um obstáculo ainda a ser vencido, assim como a sobrecarga de horários que intensifica o trabalho docente.

Neste sentido, uma possibilidade de articular uma formação mais efetiva seria a relação universidade-escola, neste caso a aproximação dos professores a universidade. Sobre esta questão os professores mencionaram que tal articulação ocorre por meio de cursos de aperfeiçoamento, formações para feira de Ciências e contato com estagiários que realizam oficinas na escola.

Não obstante e considerando a carga horária extensa de trabalho exercida por cada professor alguns autores (ANDRE, 2004; LIBÂNEO, 2004; NÓVOA, 2002) têm apontado à formação em serviço compreendendo o local de trabalho como uma extensão da FC. Candau (1997) pondera que considerar a escola como lócus de FC é um passo importante na superação da clássica concepção de FC de professores, que comumente é entendida pela realização de palestras e seminários a exemplo dos professores que responderam o questionário na presente pesquisa. No entanto é preciso ter cuidado assim como argumenta Candau (1997), pois “[...] não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo”, deste modo é importante que tal prática seja reflexiva, capaz de identificar problemas e resolvê-los.

Os professores também elencaram como prioridade em possíveis formações⁵ a serem articuladas a atualização conceitual (3), gestão (2), recursos de ensino (1), metodologias de ensino (1), e a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (1). Esses aspectos demonstram a relevância de considerar as especificidades formativas de cada docente, bem como o contexto em que cada um está inserido e ainda as lacunas formativas sinalizadas pelos próprios.

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Sobre o perfil dos professores de Ciências identificou-se que a maior parte não possui formação na área em que atua. Em relação ao incentivo e possibilidade de FC, percebeu-se, tanto na documentação legal como nos questionários, que o processo de renovação da prática docente possui fragilidades, comprovado pela periodicidade (anual, semestral) e pelo modo como é realizado (palestras e seminários).

A concepção de formação docente se reduz a realização de tarefas e ao cumprimento de carga horária, descaracterizando a finalidade reflexiva e potencialmente formadora que a profissão possui. Torna-se urgente desconstruir a visão fragmentada de formação descrita por seminários e palestras.

⁵ Um dos professores não respondeu esta questão.

Ressalta-se também a importância de reconhecer/identificar os profissionais que atuam não apenas no componente de Ciências, mas conhecer o perfil dos professores da rede de ensino, para que a partir disso possa se discutir uma proposta de formação adequada a tal realidade e aos anseios dos professores, tanto no contexto do campo quanto da cidade, já que cada um demanda necessidades formativas específicas que precisam ser atendidas.

Desta forma, no que se refere à FC, caracteriza-se como uma necessidade um processo de ressignificação da prática pelos docentes e a revisão/implementação de políticas de incentivo a FC, contribuindo para uma nova maneira de ver, agir e pensar sobre o ensino e a própria prática, considerando as demandas sinalizadas pelos mesmos e o contexto único em que cada um atua.

Sugere-se a inserção da perspectiva temática como possibilidade de formação aos professores e renovação de sua prática, em um primeiro a partir da perspectiva pontual sistematizada por Watanebe-Caramello, Strieder e Gehlen (2012), que compreende a inserção de propostas temáticas como enxertos em currículos já concebidos, já que de acordo com o perfil dos professores é adequado aos tempos e espaços reduzidos, para que em um segundo momento possam ser articulados momentos mais amplos e com maior aprofundamento em torno da prática docente.

É importante ressaltar que na prática docente a formação, que possibilita a reflexão crítica sobre o fazer dos professores, constitui-se enquanto processo, e, portanto não pode ser reduzida a realização de palestras sobre sujeitos e condições que não descrevem o contexto de trabalho de tais docentes. Além disso, o incentivo a formação perpassa a valorização dos docentes, não apenas na questão salarial, já que a carga horária extensa de trabalho, cumprida em mais de uma escola como a descrita neste trabalho, inviabiliza o processo reflexivo sobre sua prática, portanto, essa valorização diz respeito também, assim como mencionam Muenchen e Auler (2007), a tempo para planejamento e formação.

Perfil de la formacion de los profesores de Ciencias de laNaturaleza de la rede municipal de Dom Pedrito/Rs: Indicativos para formación continuada

Resumen

El presente artículo trata sobre la formación continuada de los profesores realizada en el curso de Especialización em Enseñanza de Ciências en la Educación del Campo, de la Universidad Federal de Pampa - Campus Dom Pedrito - Rio Grande do Sul (RS), se objetiva trazar el perfil de los profesores de Ciências de la red municipal de Don Pedrito / RS y discutir la formación continuada de los mismos, comprendiendo: periodicidad, concepción y condiciones de efectividad. Se caracteriza como una investigación cualitativa, explicativa por levantamiento de datos. Utilizó como instrumentos: documentos legales y cuestionarios aplicados a los nueve profesores. A partir de la análisis de contenido se constató que cuatro de los nueve profesores no poseen formación en el área de actuación (Ciências de la Naturaleza); la formación continuada ocurre por medio de conferencias / seminarios; debido a la carga horaria extensa de trabajo los profesores no tienen tiempo para realizar formaciones, pero hay interés de participar em procesos formativos sobre diversos temas. Así, se necesita articular la formación continuada con el perfil de los profesores de la red municipal, coherentes com el contexto que puede ser articulado en las propias escuelas, locus de trabajo de los profesores.

Palabras-clave: Enseñanza de ciencias, formación de profesores, perfil de los profesores.

REFERÊNCIAS

ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. A formação continuada de professores no Brasil. In: **Atas** do seminário de pesquisa do PPE, universidade estadual de Maringá, 2011.

ANDALÓ, C. S. de A. **Fala, professora!**:repensando o aperfeiçoamento docente: Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ANDRE, M. O cotidiano escolar um campo de estudo. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 2ª. ed. São Paulo: Loyola, 2004. p.9-19

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BONZANINI, T. K.; BASTOS, F. Formação continuada de professores de ciências: algumas reflexões. In: Encontro nacional de pesquisa em educação em ciências, 2009, Florianópolis. **Atas...** Florianópolis, 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/tDjqoV>> Acesso em: 01 ago. 2017.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CANDAU, V. M. (Org). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 51-68.

COSTA, N. M. de L. A formação contínua de professores – novas tendências e novos caminhos. **Holos**, Ano 20, dezembro de 2004.

FREIRE, P. **Professora sim, Tia não**: Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d' água, 1997.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

GATTI, B. A. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na Educação Básica. **Cadernos de pesquisa**, v.42, n.145, p.88-111 jan./abr. 2012.

_____. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa** – Fundação Carlos Chagas. Julho 2003.

_____.; BARRETTO, E. S.de S. **Professores no Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**, 2016. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=430660&search=rio-grande-do-sul|dom-pedrito>> Acesso em: 02 set. 2018.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Dom Pedrito**, 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/qQUGNZ>> Acesso em: 09 nov. 2018.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências profissionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2004.

MACEDO, C. C. de; SILVA, L. F. Os processos de contextualização e a formação inicial de professores de física. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 19 n. 1, pp. 55-75, 2014.

MAGOGA, T.; CENTA, F. G.; SCHNEIDER, T. M.; MUENCHEN, C. Uma análise das práticas educativas baseadas na abordagem temática nas atas dos ENPECs. In: III Seminário Internacional de Educação em Ciências, 2014, Rio Grande/RS. **Anais...** Rio Grande/RS: Universidade Federal de Rio Grande, 2014.

MAINARDES, J. Escola em ciclos, processos de aprendizagem e intervenções pedagógicas: algumas reflexões. In: FETZNER, A. R. **Ciclos em revista**, v. 3: a aprendizagem em diálogo com as diferenças. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

MALUCELLI, V. M. B. Formação dos professores de ciências e biologia: reflexões sobre os conhecimentos necessários a uma prática de qualidade. **Estudos de Biologia**, 2007, jan/mar, v. 29, n. 66, p. 113-116.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores: Para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

MEC. Observatório do PNE. **15 - Formação de professores.** 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/7iEbz4>> Acesso em: 10 ago. 2017.

MENDONÇA, A. W. PC. A escola como espaço de formação continuada do professor. Brasília, DF: **Revista de educação da AFC**, n. 79, 1991, p. 39-42.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 9ª ed. rev. e aprimorada. São Paulo: Hucitec, 2006.

MOREIRA, M. A. **Metodologias de Pesquisa em Ensino.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

MUENCHEN, C.; AULER, D. Configurações curriculares mediante o enfoque CTS: Desafios a serem enfrentados na educação de jovens e adultos. **Ciência & Educação**, v. 13, n. 3, p. 421-434, 2007.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa, A. (Org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas.** Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

_____. **Revista Nova Escola: Os novos pensadores da educação.** Edição nº 154, Agosto/2002, p. 23.

_____. **Professores: Imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, abr, 2001.

NUÑES, I. B.; RAMALHO, B. L.; UEHARA, F. M. G. GÓIS, F. L. O tempo e o profissionalismo docente: o caso de professores do ensino médio. In **Anais do 19º Encontro de Pesquisa Educacional Norte Nordeste EPENN.** João Pessoa – Paraíba, 2009.

SCHÖN, D. A. La formación de profesionales de los profesores. In: **Série Fundamentos.** número 9, edição 1. Sevilla: Díada, 1998.

SILVA, R. M. da S.; SOLINO, A. P.; SOUSA, P. S. de; FONSECA, K. N.; NOVAIS, E. da S. P.; GEHLEN, S. T. Situações-limite na formação de professores de ciências na perspectiva freireana: da percepção da realidade à dimensão pedagógica. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 21, n. 3, p. 127-151, 2016.

STRIEDER, R. B.; CARMELLO, G. W.; GEHLEN, S. T. Abordagem de temas no ensino médio: compreensões de professores de física. In: XII Encontro de Pesquisa em Ensino de Física, 2010, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia, 2010.

PÁDUA, A. E. de C. Educação pública municipal: a importância dos Planos. **Interação urbana**. 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/vUsfk5>> Acesso em: 10 ago. 2017.

QEdu. **Dom Pedrito**, 2017. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/cidade/215-dom-pedrito/ideb>> Acesso em: 09 nov. 2018.

WATANABE-CARAMELLO, G.; STRIEDER, R. B.; GEHLEN, S. T. Desafios e possibilidades para a abordagem de temas ambientais em aulas de Física. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 12, n. 1, 2012.

ANEXO A

Questionário de investigação:

1. Sexo: () M () F idade: _____

2. Formação Acadêmica (Preencha sua formação em cada nível – Normal, superior e pós-graduação):

	Normal		Superior		Pós-graduação		
	Médio	Superior	Completo	Incompleto	Especialização	Mestrado	Doutorado
Formação							
Instituição							
Ano de conclusão							
Curso							

3. Tempo de docência: _____ Tempo de docência em Ciências: _____

4. Leciona em mais de uma escola?

() não () sim - () municipal () estadual () particular

5. Qual sua carga horária mensal?

() 20h () 40h () 60h

6. Você possui outra atuação profissional, não relacionada ao ensino?

() sim () não

7. Qual foi seu último curso de formação profissional? (Sem considerar titulação)

Tema do curso	Instituição	Ano	Local/município	Carga horária	Presencial	Distância

8. O município oferece curso de atualização profissional?

() não () sim

De que forma:

- Jornada
 - Seminário
 - Palestra
 - Curso de extenso
 - PACTO
 - PNAIC
 - Outros. Cite:
-

Com que frequência:

- Semanal
 - Mensal
 - Anual
 - Semestral
 - Outro. Cite:
-

Há incentivo financeiro? sim não

9. A rede de ensino oportuniza condições para frequentar atualização profissional? sim não
- Contratação de substituto
 - Transporte
 - Diária
 - Outro. Cite:
-

10. Qual a sua proximidade com a universidade em relação à atualização profissional? (Sem considerar titulação)

11. Qual sua disponibilidade para a formação profissional?

- Não tenho interesse
- Tenho interesse, mas não tenho tempo
- Somente cursos a distância
- Cursos dentro da jornada de trabalho
- Aos finais de semana

12. O que você considera importante para um curso de formação continuada? Enumere por grau de importância, sabendo que 1 é muito importante e 8 irrelevante.

- () Atualização conceitual
- () Metodologias de ensino
- () Recursos de ensino
- () Gestão
- () Planejamento
- () Avaliação
- () Inclusão
- () Utilização das TIC
- () Outro tema**

**Cite: _____