



A FORMAÇÃO CONTINUADA¹ DOS PROFESSORES DE BIOLOGIA NO ESTADO DE PERNAMBUCO – DESAFIOS E DISSONÂNCIAS

THE CONTINUING TRAINING OF BIOLOGY TEACHERS IN THE STATE OF PERNAMBUCO – CHALLENGES AND DISSONANCES

Lucielma Bernardino C. de Arruda

lucielmabernardino2@gmail.com

Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste

Kátia Silva Cunha

kscunha@gmail.com

Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste

RESUMO

Analisando documentos que orientam e definem as políticas curriculares para a formação de professores, em âmbito nacional, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduandos e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, além dos Parâmetros de Formação Docente do Estado de Pernambuco; e estabelecendo um contraponto com entrevistas realizadas com docentes de Biologia da Rede Estadual de Pernambuco, procurou-se compreender, por meio dos discursos presentes, como se planejam e efetivam as formações continuadas desses profissionais. Uma das conclusões da presente pesquisa foi a de que há uma dissonância efetiva entre o que está documentado e o que ocorre na prática, mais especificamente relacionada à impossibilidade da formação docente, à relação entre teoria e prática e às orientações para o uso pedagógico das tecnologias. Essas dissonâncias nos direcionam a pensar os desafios que se apresentam para os processos formativos.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Formação continuada; Professores de Biologia.

ABSTRACT

Analyzing documents that guide and define curricular policies for the training of teachers, at national level, as National Curricular Guidelines for biological sciences courses and the National Curricular Guidelines for Initial Formation (undergraduate courses, pedagogical training

¹ Esclarecemos que a profissão docente deve ser exercida com competência, logo a formação docente “deve resultar na formação para uma real competência, muito além de mera qualificação conferida por diploma” (THERRIEN, 2002, p.113). Nesse contexto a formação continuada favorece a valorização profissional e deve estar articulada à formação inicial, ampliando as discussões teóricas, aprofundando os conhecimentos e aperfeiçoando a formação prática; oportunizando dessa forma a continuidade da formação. Nesse sentido, compreendemos que a formação docente é inicial e continuada e há um imbricamento entre elas. A formação docente é compreendida como atividade contínua, inerente à docência que possibilita a “construção de patamares cada vez mais avançados de saber” (PORTO, 2000, p.13). Nesse sentido, para esse trabalho, a formação docente continuada é compreendida como prática social, um refazer e refazer-se, um movimento constante de busca, de ver e de se rever na ação desenvolvida

courses for graduates and second degree courses) and for continued formation, in addition to the teaching training parameters of the state of Pernambuco; and establishing a counterpoint with interviews carried out with biology teachers that work for public schools of the state of Pernambuco, it was tried to understand, through the present speeches, how to plan and effect the continuing formations of these professionals. One of the conclusions of this research was that there is an effective dissonance between what is documented and what occurs in practice, more specifically related to the impossibility of teacher training, the relationship between theory and practice and the guidelines for the pedagogical use of technologies. These dissonances direct us to think about the challenges that are presented to these formative processes.

KEYWORDS: *Teacher training; continuing training; Biology teachers.*

INTRODUÇÃO

Os debates estabelecidos sobre a formação continuada de professores têm se intensificado nos últimos anos, atraindo muitos pesquisadores que buscam entender como se dão esses processos, bem como as concepções de formação continuada presentes na legislação e no entendimento dos docentes. Referindo-se a um período específico, mas destacando a intensa produção no campo das políticas curriculares, Dias (2012) evidencia o período de 1996-2006 como bastante produtivo nesse sentido. Lopes e Dias (2009) afirmam que “o processo de produção de políticas de currículo para a formação de professores foi intensificado, sobretudo, a partir do período de redemocratização do país”.

É justamente a partir da década de 1990 que tivemos, em âmbito nacional, a aprovação da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96). No início dos anos 2000, tivemos o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e, no caso específico do estado de Pernambuco, em 2013, foram publicados os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco. No ano seguinte, 2014, tivemos a publicação dos Parâmetros de Formação Docente (PFD/PE), que tratam dos processos de formação continuada de professores na perspectiva das políticas educacionais estaduais.

A observância dos referidos documentos que orientam a formação continuada de professores, de forma mais direcionada à formação dos professores de Biologia, suscita alguns questionamentos, dentre os quais: como as políticas curriculares do estado de Pernambuco têm direcionado a formação continuada dos professores de Biologia? Quais as concepções de formação continuada que os professores pernambucanos atuantes no Ensino Médio apresentam?

O estudo dos discursos presentes nos documentos que norteiam a educação no estado de Pernambuco denota que o foco está no “direito de aprender”, orientando o trabalho docente em torno de padrões de desempenho, ou seja, com o intuito principal de estabelecer e atingir metas a serem alcançadas pelos discentes, partindo daí os direcionamentos para os processos de formação docente. Esses processos, chamados de formação continuada em serviço, ou seja, a formação estando sempre integrada com a avaliação dos estudantes e com os índices de proficiência construídos nos padrões de desempenho.

Neste texto, abordamos os discursos acerca da formação continuada presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas (DCNCCB), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduandos e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (DCNFIFC), bem como o que está posto nos Parâmetros de Formação Docente de

Pernambuco (PFD/PE) e sua materialização no cotidiano docente à luz das experiências e anseios relatados por professores como se apresenta no percurso metodológico.

Focalizaremos no presente texto as temáticas a seguir: a) A pesquisa: percurso metodológico; b) os desafios da formação docente; c) parâmetros de formação docente versus docentes de Pernambuco - a materialização das propostas nos processos formativos. Dessa forma, abordaremos as dissonâncias encontradas nos discursos presentes nos documentos oficiais, nacionais e estaduais em contraponto aos discursos presentes nas falas dos docentes entrevistados.

A PESQUISA – CAMINHOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho insere-se numa abordagem qualitativa, aquela que intenciona responder a questões de ordem subjetivas. De acordo com (MINAYO, 2009, p. 21), a pesquisa qualitativa trabalha com questões mais abrangentes, “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Nesse sentido optamos por trabalhar com entrevistas semiestruturadas, através de questões pré-estabelecidas que direcionaram as mesmas, porém, possibilitando o espaço necessário para que os professores pudessem versar acerca de demais pontos relativos à formação docente que julgassem interessantes e necessários. A preferência pela entrevista semiestruturada se justifica por ser a mesma um tipo de entrevista em que o entrevistador possui mais liberdade, sendo “uma forma de poder explorar mais amplamente a questão” (LAKATOS e MARCONI, 2010). As entrevistas foram realizadas no primeiro semestre do ano em curso. Para tanto, foram entrevistados 06 (seis) professores atuantes em turmas de Ensino Médio, com formação na área e lecionando a disciplina de Biologia. Trabalhamos com três escolas da rede estadual no município de Santa Cruz do Capibaribe – PE, por se tratar de escolas que trabalham exclusivamente com turmas de Ensino Médio. Esses docentes tiveram sua identidade preservada e, para tanto, utilizaremos a letra P para nos referirmos aos mesmos, diferenciando-os pela numeração de 1 a 6.

Um importante critério que vale ser ressaltado é que o professor que participou da pesquisa teria necessariamente que estar na docência, no mínimo, há mais de três anos. A razão do estabelecimento desse critério deriva das concepções de Bolívar a partir dos estudos da concepção de Huberman (2002), que classifica em cinco fases, definidas de acordo com o tempo na docência, o processo que define a evolução profissional, sendo elas: a entrada na carreira (de 1 a 3 anos de profissão), a estabilização ou consolidação de um repertório pedagógico (de 4 a 6 anos), a diversificação (de 7 a 25 anos), a serenidade (25 a 35 anos) e o desinvestimento (de 35 a 40 anos de profissão). O período compreendido entre quatro a seis anos abrange a estabilização na carreira, pois marca a consolidação de um repertório de habilidades técnicas de base, que denota firmeza na realização do trabalho e reconhecimento da identidade profissional. Outra justificativa para esse critério é que se desejava compreender as impressões dos mesmos sobre as formações, portanto era necessário que possuíssem o mínimo de vivência nesses momentos para que fosse possível avaliar a efetividade e a eficácia das formações oferecidas pela rede, bem como ter condições de refletir sobre o que está posto nos documentos e o que acontece na prática durante esses momentos formativos.

A análise de dados, para ser realizada a contento, depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados produzidos, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e pressupostos teóricos (GIL, 2002). Para tanto, pensamos que a Análise do Discurso (AD) seria adequada. Essa escolha se fundamenta na necessidade de compreensão da sociedade, pois,

de acordo com Lee (2015), a investigação dos discursos torna-se cada vez mais necessária no intuito de compreender a sociedade e o conhecimento humano. Assim sendo, o presente tipo de análise nos diz que:

A análise do discurso pressupõe que tal discurso não se restrinja à estrutura ordenada de palavras, nem a descrição ou a um meio de comunicação, nem tampouco se reduz à mera expressão verbal do mundo. O discurso é a expressão de um sujeito no mundo que explicita sua identidade (quem sou, o que quero) e social (com quem estou) e expõe a ação primordial pela qual constitui sua realidade (CHIZZOTTI, 2014, p. 120-121).

A expressão de um ser e a forma como ele explicita sua identidade dá-se por intermédio de processos simbólicos, sendo dessa forma impossível compreender as realidades por intermédio de processos padronizados. Pois, de acordo com Gonzalez Rey (2005, p. 22), “a subjetividade é uma categoria tanto da psicologia, como também de todas as ciências antropológicas, ela é uma dimensão presente em todos os fenômenos da cultura, da sociedade e do homem”. E é justamente por intencionar compreender as subjetividades presentes nos colaboradores dessa pesquisa, a partir de suas vivências e anseios, que propomos a AD como forma de analisar os dados coletados.

OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

De acordo com o dicionário de Língua Portuguesa Aurélio (2018), o termo ‘desafio’ possui o seguinte significado: fazer perder o fio, embotar, fazer perder a paciência ou, ainda, provocar. O uso do termo se encaixa adequadamente às questões da formação docente, visto que representa uma parcela das dificuldades enfrentadas na efetivação dos processos de formação. Trazemos aqui três pontos identificados após a análise de textos (documentos citados) que abordam a temática, relacionando-os com as entrevistas realizadas com os professores. Dessa forma, elencamos como principais desafios da formação continuada: a) a impossibilidade da formação docente; b) a relação entre teoria e prática e c) orientações para o uso pedagógico das tecnologias.

A formação de professores, quer seja ela inicial ou continuada, como o já afirmamos, é um campo fértil de pesquisas e debates. São diversos autores que abordam a temática, tais como: Lopes e Borges (2015), Cunha (2017), Schön (2000), Zeichner (2008), Pimenta (2002), Nóvoa (2009), Freire (1996) e Flores (2015), entre outros. Mesmo que sob perspectivas diferenciadas, os autores e autoras acima citados desenvolvem pesquisas e investigam o universo da formação docente, de acordo com Flores (2015, p. 02), “no sentido de compreender a passagem de aluno a professor e de professor principiante a professor experiente”. Nosso foco é tratar da formação continuada por entendermos que a passagem de professor iniciante a professor experiente é um campo de muitos dilemas e desafios. O caminho que faz com que alguém se “faça” professor é longo e árduo, por isso concordamos com o pensamento de Freire, ao afirmar que:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991, p. 58).

Dessa forma, enxergamos a formação docente como um desafio, visto que se configura num processo contínuo, abrangente, complexo e necessário, entretanto impossível, por ser um processo inacabado. O modelo formativo vigente é revestido de impossibilidades. Pois,

como esclarece Cunha (2017, p. 286), “[...] apenas afirmamos que essa busca pela fixação, fechamento, totalidade, plenitude, saber por antecipação do que um sujeito deve ser e será, é um projeto impossível”.

O desafio da impossibilidade não nos isenta da busca pela evolução do aprendizado, tampouco dos debates acerca das particularidades da profissão docente, como também não nos isenta da ambição no sentido de crescermos como profissional e nos tornar cada vez mais aptos a contribuir com a educação. Em artigo intitulado “Formação docente - um projeto impossível”, Lopes e Borges esclarecem que:

A impossibilidade a que nos referimos, no entanto, não é meramente o oposto do possível, não é a afirmação de que nada pode ser feito, não é o bloqueio das possibilidades. Afirmar a impossibilidade do projeto de formação docente significa afirmar a impossibilidade de plenitude, a impossibilidade de identidades plenas, a impossibilidade de previsão e cálculo sobre a formação. Remete a contingência que torna os eventos possíveis, mas não obrigatórios (LOPES e BORGES, 2015, p. 489).

Essa impossibilidade relatada configura-se como o primeiro desafio por nós destacado. Porém, está presente nas falas dos docentes entrevistados e nos documentos analisados como algo concreto e factível, mas, sobretudo, por estar explícito nas DCNFIFC que a formação docente é “indispensável para o projeto nacional de educação brasileira” (BRASIL, 2015, p. 1).

E aqui ficam nossas indagações: a que tipo de formação docente o texto se refere? De que projeto de educação estamos falando? São indagações que surgem e que nos deixam com o sentimento de que são desafios difíceis de serem superados. Se temos um projeto de educação nacional, a quem esse projeto representa? Em que contexto social, econômico e cultural está inserido?

Outro desafio inerente à formação docente é a junção entre teoria e prática, pois tanto nos documentos oficiais quanto nas falas dos docentes, a teoria e a prática, juntas, são importantes; porém, ao passo que os documentos trazem a temática como algo necessário e que será contemplado, os professores a trazem como algo necessário, porém negligenciado nos processos formativos. Nos documentos oficiais, a alusão à conexão entre teoria e prática aparece cinco vezes no texto das DCNFIFC; na introdução surge como parte dos princípios da Base Comum Nacional para a Formação Inicial e Continuada; depois, nas disposições gerais, Capítulo I, página 04, parágrafo 5º, que trata dos princípios da Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica; no Capítulo II – Formação dos Profissionais do Magistério para Educação Básica: Base Comum Nacional, na página 06, Artigo 5º, referindo-se ao aluno egresso e, por fim, nas páginas 11 e 13, ambas constantes do Capítulo V – que trata da Formação Inicial, porém, apenas nos dois primeiros momentos a referência ao termo teoria-prática está associada à formação continuada.

Nas DCNCCB, o uso do termo teoria-prática aparece apenas uma vez e refere-se apenas a estágios e atividades complementares, ou seja, direcionado à formação inicial.

Já nos PFD/PE, a menção ao termo teoria e prática, onde no documento aparece como teórico-prática, está presente no início do texto, página 18, na parte que aborda o resgate histórico das políticas de formação continuada do Estado de Pernambuco, quando se reporta ao período do governo de Joaquim Francisco, que permaneceu à frente do estado entre os anos de 1991 e 1994. O termo reaparece na página 48, na apresentação dos PFD/PE, como último tópico das orientações teórico-pedagógicas que o programa de formação docente do estado deverá vislumbrar; nesse tópico, a relação teoria e prática surge como ponto importante para que se promovam reflexões acerca de sua importância para o ensino de

Ciências. E, por último, também é contemplado no tocante ao ensino de Física, na página 125, apresentado como um objetivo e destaca-se a importância de estabelecer relação entre saberes teóricos e práticos.

PARÂMETROS DE FORMAÇÃO DOCENTE - VERSUS DOCENTES/PE - A MATERIALIZAÇÃO DAS PROPOSTAS NOS PROCESSOS FORMATIVOS

A partir dos Parâmetros para Educação Básica do Estado de Pernambuco foram desenvolvidos os Parâmetros em Sala de Aula, os Padrões de Desempenho e os PFD/PE. Os referidos documentos foram produzidos coletivamente, com a participação de especialistas da Secretaria de Educação e da UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, de acordo com informações constantes na apresentação dos próprios PFD/PE (2014). A análise documental aqui desenvolvida está direcionada ao volume 03, que trata da formação em Ciências da Natureza e Matemática, mais especificamente aos textos referentes a Ciências da Natureza.

Ao tratar dos desafios da formação continuada, ainda nas considerações iniciais, o texto aborda que “a necessidade de uma política de formação continuada é essencial para garantir que o currículo formal se transforme em um currículo real” (PERNAMBUCO, 2014, p. 30). A citação nos leva a vislumbrar um ato de controle em relação à docência, como bem representam Lopes e Oliveira (2017, p. 253) com a seguinte reflexão: “As políticas de currículo no cenário atual vem atuando acentuadamente em ações que visam o controle da docência, seja no currículo da formação ou no trabalho docente”. Há, então, o reflexo de uma tentativa de controle, que vem revestido do termo “necessidade” para justificá-lo e legitimá-lo.

Um dos pontos apontados pelo entrevistado P2, quando questionado se as formações oferecidas pela Rede Estadual de Pernambuco atendem ao que se espera/necessita, foi:

Não é 100%. Porque quando eu trabalhava em Recife havia mais oportunidades de formação, só o contato com outros colegas da área já ajuda. O pessoal que vai “dar” a formação fica um pouco a desejar. Às vezes você percebe que o professor que está ministrando a formação não possui domínio do que fala. Essas formações eram poucas, mas existiam. Agora são raras, zero... não ocorrem mais, nem de uma maneira geral, quem dirá específicas para a área de Biologia (P2, jul. 2018).

A entrevista apresenta, na compreensão do professor, as condições, ocorrência e eficácia das formações. O docente relata suas dificuldades e, por vezes, as constatações da ineficácia desses momentos. Entretanto, mesmo assim, deixa transparecer em sua fala que sente falta dessas formações, pois considera que o contato com seus pares é enriquecedor para o seu trabalho.

O professor relata a escassez das formações, o que vai de encontro ao que consta como discurso oficial, pois nos PFD/PE consta que as políticas de formação são “essenciais”, e o discurso docente nos diz que: “Essas formações eram poucas, mas existiam. Agora são raras, zero... não ocorrem mais”, demonstrando que as formações continuadas em serviço, destacada nos PFD/PE, não têm sido efetivadas, e prossegue afirmando que nem mesmo voltadas a temáticas gerais da educação elas ocorrem: “nem de uma maneira geral, quem dirá específicas para a área de Biologia”. Portanto, direcionadas a questões específicas da área, muito menos.

Quando pensamos a respeito dos desafios da formação continuada, percebemos que o primeiro deles trata da impossibilidade dessa formação. Sobre isso, foi solicitado aos professores que respondessem se os cursos oferecidos pela rede atendiam as necessidades da docência. Como resposta, o professor P3 respondeu que "As necessidades, jamais! Porque é coisa difícil você ter um prognóstico a respeito do que vai acontecer. Está engatinhando, está no período embrionário". Tal colocação sinaliza para a compreensão de uma distância entre as demandas e o que é direcionado aos docentes, sobretudo quando diz "As necessidades, jamais!".

O mesmo questionamento foi feito a P1, que em sua resposta deixa transparecer que percebe como foco das formações continuadas os resultados alcançados pelos alunos e pela escola, sendo negligenciadas as especificidades por área e obtendo grande relevância a performatividade e a meritocracia. O professor P1 afirma:

Desde que eu entrei na rede estadual eu participei de poucas formações, até porque na nossa área não tem tantas formações. Na realidade participei apenas de uma formação na área desde que ingressei na rede. Outras formações foram acontecendo, nas quais podia ir um professor na área de biologia. Nessas formações se visa muito questões de dados, de notas obtidas pelos alunos. Eu penso que precisa trabalhar mais o professor, a questão humana, para poder também se melhorar aqueles dados (P1, jul. 2018).

Como Dias et al. (2017) já alertou, o professor vem sendo responsabilizado pelo êxito, ou não, da educação - ou seja, pelos resultados dos alunos nos exames externos. Comumente vêm sendo disseminados discursos que relacionam o desempenho do professor ao desempenho do aluno. Dessa forma, os professores sentem-se "esquecidos", seu lado humano sendo desprezado e seus ombros sentindo o peso da responsabilização. A educação vem sendo reduzida "ao processo de ensino no qual se faz importante formalizar padrões de desempenho tanto de alunos como de professores" (DIAS, 2017). Dessa forma, caminhamos para um processo de mecanização da educação, em que o professor é visto como um "tarefeiro" e só. Não se leva em consideração as condições da escola e dos alunos. Pensa-se em um aluno ideal e, com base nesse pensar, projetam-se resultados a serem atingidos.

O segundo desafio por nós elencado é a respeito da junção teoria e prática nos processos formativos, aspecto este bastante destacado nas entrevistas. Ao ser questionado sobre o que o leva a participar de cursos e formações, o professor P1 argumentou que:

O que me levou foi porque como a escola não tem formação, desde que a escola abriu não teve formação para a gente entender como funcionam alguns materiais do laboratório, então nessa formação eu acreditei que a gente poderia ver como utilizar. Mas, infelizmente foi uma formação mais simples porque era a nível geral e não direcionada as escolas com laboratório (P1, jul. 2018).

O mesmo professor, quando questionado sobre como seria o curso de formação continuada considerado ideal, respondeu da seguinte forma: "Gostaria que unisse a parte teórica com a parte prática". Na mesma perspectiva, o professor P5 respondeu a essa pergunta da seguinte forma: "[...] um curso de laboratório, já que a escola possui um laboratório, mas só que não temos curso nenhum para que possamos utilizá-lo, então o laboratório está sendo em vão". (P2, jul. 2018).

Em suas respostas, os docentes atribuem significativa importância à junção entre teoria e prática. De acordo com Krasilchik (2004, p. 12), o ensino de Biologia tem, entre outras funções, a de contribuir para que o estudante “além de compreender os conceitos básicos da disciplina, seja capaz de pensar independentemente, adquirir e avaliar informações, aplicando seus conhecimentos na vida diária”. Então, entendemos que tanto os documentos oficiais quanto os professores entrevistados e os autores da área consideram a junção entre teoria e prática importantes, porém também compreendemos, através das entrevistas, que a mesma não vem ocorrendo de forma satisfatória.

Por último, trazemos o desafio das orientações para uso pedagógico das tecnologias. Esse aspecto aparece nas respostas de dois dos professores entrevistados, tendo bastante destaque no que se refere a suas necessidades de formação continuada. Vejamos o que relataram os professores P4 e P6:

Eu creio que, ultimamente, o meu anseio é formação na área de tecnologia, porque a gente sabe que os jovens, eles estão aí com a tecnologia na sua mão. É um celular, é um computador, é um *tablet* e a gente não tem essa facilidade de usar esses materiais tecnológicos que eles têm e, as vezes, eles se distraem tanto com esse conteúdo que a gente tem que procurar usar esse celular para eles aprenderem, porque a gente tá sendo vencido por um celular. Então eu creio que há muitos professores, não só eu, mas há muitos professores que não tem facilidade com itens tecnológicos, então eu creio que uma formação que explicasse, que dessas dicas de como usar o celular em sala de aula, que seria a perfeita. Porque é algo emergente. Não é algo que é de outro mundo, não é algo que é do futuro, o futuro está aqui e a gente é que está atrasado (P6, jul. 2018).

Além do depoimento acima, temos outro professor que também destaca a questão do uso das tecnologias. Dessa vez, ao ser questionado se havia participado nos últimos dois anos de algum curso ou evento que tivesse contribuído para sua prática, o mesmo respondeu que “sim” e relatou que “não foi um curso, mas sim uma disciplina isolada de um curso de mestrado”; complementou afirmando sobre as contribuições:

Contribuíram muito, porque a partir do curso, desse último curso que eu fiz, eu pude ter uma nova visão, pude ampliar meus horizontes e conhecer novos recursos, novas metodologias de trabalho para acompanhar a juventude e a adolescência. Todos esses recursos tecnológicos que nos são oferecidos nos dias de hoje (P4, jul. 2018).

Os PFD/PE trazem que “a cultura digital é permeada de códigos que o professor deve aprender a decifrar, para ajudar os estudantes no avanço dessa habilidade” (PERNAMBUCO, 2014, p. 41).

Interessante observar como os discursos disseminados a respeito da responsabilização pelo sucesso educacional vão se sedimentando no imaginário docente, se atentarmos para o fato de que “reconfigura-se o papel do professor que passa a ser ressignificado como o agente central na transmissão de tais habilidades para os alunos” (DIAS et al., 2017). Esse papel de responsável vai sendo disseminado e, pouco a pouco, sedimentado nos discursos docentes, afinal:

[...] o professor seria o responsável por tal inserção, que só ocorreria de modo “eficaz” se acompanhada, principalmente, de um padrão de

habilidades e competências que o docente deve possuir para que tal processo seja mais potente (DIAS et al., 2017, p. 257).

Enfim, qualquer forma de controle e de domínio sobre o trabalho docente está fadada ao insucesso. Isso em virtude de que não há certezas definitivas, especialmente na docência. A educação é repleta de instabilidades e incertezas, portanto o controle vagueia no campo do impossível.

CONSIDERAÇÕES

Ao construir o presente artigo, intencionamos discutir os discursos presentes nos documentos que orientam os processos de formação continuada dos professores atuantes em turmas de Ensino Médio, no Estado de Pernambuco, bem como estabelecer um paralelo com os discursos docentes. A análise dos discursos presentes nos documentos estudados implica considerar a multiplicidade de influências, visto que, especialmente os PFD/PE contaram, no momento de sua produção, com a participação de professores da rede, técnicos da Secretaria de Educação, consultores nas referidas áreas e a equipe do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). São lutas discursivas travadas na produção das políticas, porém nem sempre essas lutas retratarão os desejos e anseios dos docentes, em virtude de haver uma limitada participação dos mesmos nos processos de produção das referidas políticas.

Pois como bem destaca Dias (2012) em seu trabalho intitulado "POLÍTICA CURRICULAR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – UM CAMPO DE DISPUTAS", quando da introdução do documento, ao tratar das lutas empreendidas para os consensos em torno da produção dos mesmos, relata que: "... a legislação que ora está em curso é resultado de um processo de negociação a partir de articulações políticas e discursivas no campo da educação e não apenas nele" (p. 04). Apesar de referir-se às DCN e às Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia (DCP), não se diferenciam muito das análises aqui realizadas.

Os contrapontos identificados a partir da realização desse trabalho indicam três aspectos fundamentais e dissonantes no processo de formação continuada proposto e efetivado no estado de Pernambuco. São eles: a impossibilidade da formação docente, a relação entre teoria e prática e as orientações para o uso pedagógico das tecnologias, pois os documentos oficiais trazem a formação docente como algo possível e que conta com a participação dos docentes nas suas definições. Já nos discursos dos professores, o que surge com força é o distanciamento das temáticas das formações em relação aos seus anseios. O projeto de formação docente que vigora é um projeto impossível, porque não é acabado, é algo que marca a formação e que não tem fim. Assim, como controlar o fluxo das formações? Como garantir a formação continuada? E como garantir a sua efetividade?

Outro aspecto evidenciado nas falas dos entrevistados é a necessidade de junção entre teoria e prática, uma vez que os docentes enfatizam que nos processos de formação continuada há um distanciamento entre esses dois elementos. Ocorre que, nos documentos que orientam a formação continuada, a junção teoria e prática é defendida e recebe destaque como sendo um importante ponto nos projetos de formação. E é a partir dessa perspectiva que surgem questionamentos, tais como: como selecionamos os conteúdos das formações? O que devemos levar em conta na hora que propomos uma formação? As demandas dos professores? Por fim, sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação, as mesmas recebem destaque nos PFD/PE, p. 41, no tocante aos materiais e instrumentos para a formação

continuada. Já nas DCNFIFC, no Capítulo VI, que trata da formação continuada dos profissionais do magistério, o inciso II diz que a formação continuada deve levar em conta o conhecimento em ciência e em inovação tecnológica. Mas, nos discursos externados pelos docentes, um ponto abordado de forma incisiva foi a necessidade de formações para a inovação, a importância da aproximação entre os docentes e o uso pedagógico das tecnologias, visto que essa temática vem sendo negligenciada no decorrer dos processos formativos.

REFEFÊNCIAS

BRASIL. **Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015**. (2015). Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília.

BOLÍVAR, A. (Org.). **Profissão Professor: O itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CUNHA, Kátia Silva. DOCENTE: Identidade mítica. In: Lopes, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Márcia Betânia. **Políticas de Currículo: pesquisas e articulações discursivas**. Curitiba: CRV, 2017.

DIAS, R. E. (2012). **Política curricular de formação de professores – Um campo de disputas**. Revista e-curriculum. 8 (2),1-20.

DIAS, R. E; FARIAS, L. M. C. B. de; SOUZA, C. G de. Tentativas de controle curricular na formação e no trabalho docente. In: LOPES, A. C. OLIVEIRA, M. B. **Políticas de Currículo: Pesquisas e articulações discursivas**. Curitiba: CRV, 2017.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Disponível em <https://dicionariodoaurelio.com/>Acesso em 13/08/18.

FLORES, M. A. **Formação Docente e Identidade Profissional: tensões e (des)continuidades**. Educação (Porto Alegre, impresso). 38(1) 138-146. Recuperado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15973/12761>

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª ed. São Paulo, Atlas. 2002

GONZALEZ, Rey. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. 4. Ed. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 2004.

LAKATOS, E. M; Marconi, M. de A. **Fundamentos da Metodologia Científica: Técnicas de Pesquisa**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE BIOLOGIA NO ESTADO DE PERNAMBUCO...

pp: 96-106

LEE, Alisson. Análise do Discurso. In: SOMEKH, Bridget; LEWIN, Cathy (org). **Teoria e Métodos de Pesquisa Social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LOPES, A. C.; Dias, R. E. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. **Currículo sem Fronteiras**. 9(2), 79-99. 2009.

LOPES, A. C.; Borges, V. **Formação Docente, um projeto impossível**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo. 45(157), 486 - 507. 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação do Estado de. **Parâmetros De Formação Docente – Ciências da Natureza e Matemática**, 3. 2013.

PORTO, Yeda da Silva. Formação continuada: A prática recorrente. In: MARIN, Alda Junqueira (Org.). **Educação Continuada: Reflexões, alternativas**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.p.11 a 37.

THERRIEN, Jacques. O saber do trabalho docente e a formação do professor. In: NETO, Alexandre Shigunov e MACIEL, Lizete Shizue Bomura (Orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2002 p.103-113.



Revista
Ciências & Ideias