

SONIA MARIA HENRIQUE PEREIRA DA FONSECA

**PERCEÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A
FORMAÇÃO RECEBIDA**

Orientador: José Viegas Brás

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação**

Lisboa

2016

SONIA MARIA HENRIQUE PEREIRA DA FONSECA

**PERCEÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A
FORMAÇÃO RECEBIDA**

Dissertação defendida em provas públicas para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação no Curso de Mestrado em Ciências da Educação conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no dia 15 de Dezembro de 2016 perante o júri nomeado pelo seguinte Despacho Reitoral nº 491/2016 com a seguinte composição:

Presidente: Professor Doutor Óscar Conceição de Sousa

Arguente: Professor Doutor Leonardo Rocha

Orientador: Professor Doutor José Viegas Brás

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação

Lisboa

2016

Viver e não ter a vergonha de ser feliz
Cantar. (E cantar e cantar...) A beleza de ser um
eterno aprendiz.

Gonzaguinha

Dedico este trabalho a Deus. Ser maior,
causa da minha vontade, persistência e conquista.

Agradecimentos

Quero agradecer a todos aqueles que contribuíram ao longo de minha vida para o alcançar desta meta.

“E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas.
É tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente
Onde quer que a gente vá.
É tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho
Por mais que pense estar...” (“Caminhos do coração” – Gonzaguinha.)

Aos diretores e professores das Instituições educativas que acederam participar nos grupos focais.

Ao professor José Brás, meus orientador, pela permanente presença durante o processo de realização da pesquisa.

Resumo

O estudo procura analisar a percepção dos formandos do Projeto Professor Aprendiz, sobre a formação recebida e a transferência da aprendizagem realizada no curso, para a prática em sala de aula. Parte da constatação de que a formação de professores da Educação Básica tem constituído uma preocupação das entidades educacionais brasileiras e que vários projetos de formação têm sido promovidos pelo Governo Federal e pelos Estados. No Ceará o Projeto Professor Aprendiz integrou a política de formação docente estadual, com o objetivo de incentivar professores da rede pública a colaborarem na formação de seus pares e a socializarem suas experiências. O objetivo da pesquisa é analisar a percepção dos professores sobre a transferência da aprendizagem recebida no Projeto Professor Aprendiz para a prática em sala de aula. O estudo assume um caráter descritivo, com o recurso ao estudo de caso e ao grupo focal enquanto instrumento para a obtenção de informações. Para o tratamento dos dados se recorre à análise de conteúdo. O embasamento teórico do trabalho se fundamenta nas três concepções em relação à natureza da formação do professor, explicitadas por Diniz-Pereira (2008) e no modelo de avaliação de transferência da aprendizagem proposto por Holton (1996, 2002, 2005). Após a análise dos dados a propósito da percepção dos professores das instituições educativas participantes no Projeto Professor Aprendiz sobre a proposta pedagógica do curso frequentado, se destaca a relevância que atribuem à possibilidade de melhorar o seu desempenho profissional oportunizada pela partilha de ideias, materiais e experiências. No âmbito da percepção sobre a transferência da aprendizagem realizada pelos formandos para a sua prática em sala de aula, foi possível identificar algumas dificuldades em resultado: da falta de abordagem durante o curso, por professores especializados, de práticas inovadoras nas diferentes áreas de conhecimento; do posicionamento, por vezes antagónico da direção da instituição educativa, dos estudantes e dos próprios pares, em face do processo de transferência.

Palavras-chave: Formação de professores. Transferência da aprendizagem, Projeto Professor Aprendiz

Résumé

L'étude vise à analyser la perception des professeurs élèves dans le Projeto Professor Aprendiz sur la formation reçue et le transfert d'apprentissage du cours, dans le exercice dans la salle de classe. Malgré la constatation que la formation des enseignants a été une préoccupation des institutions éducatives brésiliennes et divers projets de formation ont été promus par le gouvernement fédéral et les États, les resultados de la éducation national aux niveaux plus bas ont problemas. Projeto Le Professor Aprendiz rejoint la politique de formation des enseignants de l'Etat du Ceará, dans le but d'encourager les enseignants des écoles publiques de collaborer à la formation de leurs pairs et de socialiser leurs expériences. L'objectif de la recherche est d'analyser la perception des enseignants sur la transfert d'apprentissage que reçu dans la salle de classe. L'étude a une caractère descriptif, avec d'étude de cas et des groupes focal. Pour le traitement des données est recouru à l'analyse du contenu. La base théorique du travail est basé sur les trois concepts sur la nature de l'enseignant, conçu par Diniz-Pereira (2008) et le transfert du modèle l'évaluation d'apprentissage par Holton (1996, 2002, 2005). Après avoir analysé les données concernant la perception des enseignants des écoles d'enseignement selecionés sur la proposition pédagogique du cours, il met en évidence l'importance d'améliorer leur performance professionnelle nourrie par le partage des idées, des matériaux et des expériences. Dans la perception du transfert de l'apprentissage par les professeurs élèves pour leur pratique dans la salle de classe, il a été possible d'identifier certaines difficultés: le manque d'approche au cours, par des enseignants spécialisés, des pratiques novatrices dans différents domaines de la connaissance; positionnement parfois antagonistes de l'établissement d'enseignement, des étudiants et des pairs eux-mêmes.

Mots-clés: Formation des enseignants. Transfert d'apprentissage. Projeto Professor Aprendiz.

Índice Geral

Introdução	13
1. Revisão de literatura	15
1.1. Pressupostos teóricos subjacentes à formação continuada de professores	15
1.1.1. A crise da profissão docente envolvendo a vertente quantitativa	16
1.1.2. A crise da profissão docente no âmbito qualitativo	17
1.1.2.1. Conceção de formação do professor da racionalidade técnica	18
1.1.2.2. Conceção de formação do professor baseada na racionalidade prática	21
1.1.2.3. Conceção de formação do professor baseada na racionalidade crítica.....	27
1.1.2.4. Proposta de comparação entre as concepções de formação de professores no âmbito da racionalidade técnica, prática e crítica	28
1.3. Formação docente e transferência da aprendizagem	32
2. Problema, questões de investigação e objetivos	37
2.1. Problema.....	37
2.2. Questões de investigação	38
2.3. Objetivos	38
2.3.1. Objetivo geral.....	38
2.3.2. Objetivos específicos.....	38
3. Percorso metodológico da pesquisa	39
3.1. Tipo de pesquisa	39
3.2. Natureza da pesquisa.....	39
3.3 Instrumentos da pesquisa	40
3.3.1 O grupo focal na pesquisa.....	42
3.3.2. A análise documental.....	44
4. Análise da realidade: a política e o impacto na realidade	45
4.1. Política da formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica.....	45
4.1.1. Referenciais teóricos para uma discussão a propósito da política da formação inicial e continuada de professores da Educação Básica	60
4.1.1.1. Os conceitos de reflexão e de reflexão crítica	61
4.1.1.2. Os conceitos de professor reflexivo e prática reflexiva	63

4.1.1.3. Ideias chave presentes nas propostas teóricas usadas como referencias bibliográficas no documento da Política da Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica	67
4.1.1.4. O Projeto Professor Aprendiz	72
4.2. Impacto na Realidade: A Percepção dos Professores Participantes no Projeto Professor Aprendiz.....	74
4.2.1. Análise do conteúdo em relação às instituições educativas onde foram realizados os grupos focais	74
4.3. Relação entre os resultados obtidos na análise de conteúdo e os pressupostos teóricos da transferência da aprendizagem.....	79
Conclusões e recomendações.....	87
Referências bibliográficas	93

Índice de figuras

Figura 1 - Qual a percepção dos professores participantes no Projeto Professor Aprendiz sobre proposta pedagógica do curso?	75
Figura 2 - Os ensinamentos trabalhados no âmbito do Projeto foram transferidos para a prática no dia a dia na sala de aula dos professores aprendizes?	76
Figura 3 - Qual a percepção dos professores participantes no Projeto Professor Aprendiz sobre proposta pedagógica do curso?	77
Figura 4 - Os ensinamentos trabalhados no âmbito do Projeto foram transferidos para a prática no dia a dia na sala de aula dos professores aprendizes?	78

Índice de quadros

Quadro: 1. Características da Racionalidade Técnica	20
Quadro 2 : A estrutura do conhecimento prático	23
Quadro: 3. Comparação entre as ideias a propósito de reflexão na ação e reflexão sobre a ação	25
Quadro: 4. Quadro que sintetiza as propostas sobre a Racionalidade Prática	26
Quadro: 5. Quadro comparativo das ideias a propósito da Racionalidade Crítica	28
Quadro 6. Comparação entre as concepções de formação de professores no que diz respeito ao professor.....	28
Quadro 7. Comparação entre as concepções de formação de professores no que diz à relação entre a teoria e a prática	29
Quadro 8. Comparação entre as concepções de formação de professores no que diz à concepção do ensino	30
Quadro 9. Categorias da racionalidade propostas por Henry Giroux	31
Quadro 10. Legislação brasileira de referência no âmbito da formação e professores.....	40
Quadro 11. Passos a seguir para realizar um grupo focal	59
Quadro 12. Subcategorias identificadas atendendo à revisão de literatura a propósito da transferência da aprendizagem.....	79
Quadro 13. Subcategorias identificadas atendendo à revisão de literatura a propósito do Design da informação	80
Quadro 14. Subcategorias identificadas atendendo à revisão de literatura a propósito da Motivação	81
Quadro 15. Subcategorias identificadas atendendo à revisão de literatura a propósito do Contexto Organizacional	82
Quadro 16. Dados das entrevistas referentes ao tema - Percepção da transferência	83
Quadro 17. Dados referentes ao tema - Uso de novas ferramentas	84
Quadro 18. Dados referentes ao tema – Metodologias	84
Quadro 19. Dados referentes ao tema - Facilitadores da transferência	85
Quadro 20. Dados referentes ao tema - Obstáculos à transferência	86

Listas de siglas e abreviaturas

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COMFOR	Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação Básica
CONAFOR	Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica
DCNEM	Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio
FEPAD	Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IES	Instituições de Educação Superior
IFs	Institutos Federais
ISE	Institutos Superiores de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE	Plano Nacional de Educação
PONAFOR	Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

Introdução

O estudo analisa a percepção dos professores sobre a transferência para a prática em sala de aula, da aprendizagem recebida no Projeto Professor Aprendiz.

A pesquisa partiu do interesse da autora em identificar a percepção dos professores participantes no Projeto Professor Aprendiz, a propósito da proposta pedagógica do curso frequentado e sobre a transferência para a sua prática no dia a dia da sala de aula, da aprendizagem realizada durante a ação de formação.

A premência do estudo está associada às dinâmicas de transformação acontecidas na educação visando a melhora do desempenho dos professores. Perante o reconhecimento da importância estratégica da formação do professor, o que motivou o investimento do Brasil por intermédio do Ministério da Educação e dos Estados na capacitação dos docentes, se justifica estudar a relação entre a formação e o processo de desenvolvimento das competências¹ profissionais nos formandos, permitindo subsidiar a avaliação do real impacto dessas ações, visando a promoção de uma educação de qualidade.

O embasamento teórico fundamentou-se nas três concepções em relação à natureza da formação propostas por Diniz-Pereira (2008), no modelo proposto por Holton (1996, 2002, 2005) de avaliação de transferência da aprendizagem e nas concepções explicitadas por Alarcão (2010), Dewey (1959), Freire (2002), Nóvoa (1992), Perrenoud (2002), Schön (1997) e Zeichner (1993), em relação à natureza da formação docente.

O percurso da pesquisa envolveu vários passos que se refletiram na organização do presente documento que contempla no primeiro momento a apresentação da motivação para a realização da pesquisa, a partir do que se julga ser a sua relevância educacional, bem como o problema que norteia o estudo, o objetivo geral e os objetivos específicos e as questões de investigação. A seguir se apresenta a metodologia considerada ajustada para a realização da investigação. O bloco subsequente contempla a revisão de literatura que procura compreender

¹ Para efeitos do presente estudo, se conceitua competência, como um conjunto de conhecimentos (saberes), habilidades (saber – fazer) e atitudes (saber – ser), necessários para o solucionar com pertinência e eficácia, diferentes tipos de situação problema da prática profissional. (PERRENOUD, 1999).

os pressupostos teóricos subjacentes à formação continuada de professores e o processo de transferência da aprendizagem do professor para a prática do profissional. No quarto momento é analisada a percepção dos professores participantes no Projeto Professor Aprendiz sobre a transferência da aprendizagem recebida durante o curso para a sua prática, tendo como referencial, a análise da legislação que fundamenta a política nacional brasileira de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica² e os referenciais teóricos que norteiam a transferência da aprendizagem realizada em processos de formação para a realidade do dia a dia da educação. Na última parte se apresentam as conclusões do estudo, as limitações encontradas no seu decurso e são realizadas considerações que poderão nortear uma próxima ação de investigação na área da formação de professores.

² Considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) existem dois níveis de educação escolar: a educação básica (que compreende a ensino infantil, o ensino fundamental e o ensino médio) e a educação superior.

1. Revisão de literatura

1.1. Pressupostos teóricos subjacentes à formação continuada de professores

A melhoria da qualidade da educação envolve um investimento no desempenho dos professores. (ABRUCIO, 2016). A qualidade dos professores foi colocada como uma prioridade de todos os países de acordo com o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, transcrito na obra: "*Educação: Um Tesouro a Descobrir*", coordenado por Jacques Delors. No âmbito desse processo de fomento da qualidade dos professores, o Relatório propõe trabalhar a qualidade da sua formação num processo que envolve diversas ações contemplando:

- a necessidade de o recrutamento ser mais rigoroso na seleção dos professores, diversificando a sua origem étnica e linguística.
- a universalização, na formação inicial, do acesso de todos os professores à frequência de estudos em nível superior.
- o desenvolvimento de programas de formação permanente promovidos no âmbito da formação continuada.
- o fomento de mecanismos de supervisão³ da aprendizagem dos professores em formação, contemplando a evolução dos seus saberes ao longo do processo; métodos pedagógicos, fontes de informação e mecanismos que permitam identificar e recompensar as boas práticas.
- a liberação para o ensino de professores que estão a desempenhar tarefas administrativas, lhes proporcionando as condições essenciais para o exercício da atividade docente.
- o estreitamento das relações entre as instituições educativas
- o estreitamento de relações com a comunidade em que estão envolvidas, de modo a confluir sinergias para o processo pedagógico. (UNESCO, 2003).

O documento destaca o fato da formação continuada dever responder à necessidade contemporânea de pensar a formação de um profissional, numa dinâmica que se processa ao longo de toda a vida. Considerando esse referencial, a educação continuada contemplará uma

³ Neste trabalho a ideia de supervisão é tratada numa perspectiva de desenvolvimento da aprendizagem, envolvendo o docente na observação do seu próprio ensino e dos contextos em que ele acontece, bem como no questionar e confrontar, a analisar, interpretar e ponderar sobre as informações recolhidas e a buscar as soluções mais adequadas para as dificuldades de que vá tendo conhecimento. (ALARCÃO; TAVARES, 2016).

concepção de desenvolvimento profissional do professor que considera: os problemas e os desafios da instituição educativa e do contexto onde ela está inserida; o acompanhar da inovação e da evolução associadas ao conhecimento, à ciência e à tecnologia; o respeito ao protagonismo do professor inserido num espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar a sua prática e o diálogo e a parceria com atores e instituições. (DOURADO, 2015a).

A discussão a propósito da relação entre a qualidade da educação e a formação dos professores ganha relevância particular no Brasil, considerando de acordo com o Relatório “*Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança*”, apresentado em 2016⁴, a existência na formação docente de uma crise em termos quantitativos e qualitativos.

1.1.1. A crise da profissão docente envolvendo a vertente quantitativa

A crise da profissão docente vivenciada no Brasil transparece na vertente quantitativa nos resultados dos estudantes em programas de avaliação e exames nacionais e internacionais⁵. Além disso, se revela também, na carência de professores com a Educação Básica completa, exigência mínima imposta na legislação para a atuação no ensino infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, bem como com a licenciatura plena condição para lecionar nos últimos anos do ensino fundamental e no ensino médio. Refere-se, a título de exemplo, que o percentual de docentes atuando na educação básica sem a correspondente formação em nível superior corresponde a 25,2% do total. Desse contingente de professores sem formação superior, 0,1% não terminou o Ensino Fundamental; 0,2% completou o Ensino Fundamental e 24,9% finalizou o Ensino Médio, sendo que entre estes, 13,9% frequentaram o Ensino Médio Normal/Magistério e 4,9%, o Ensino Médio sem Magistério, enquanto 6,1% estão frequentando a Educação Superior. (DOURADO, 2015b). Considerando os níveis de

⁴ O Relatório: “Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança”, foi apresentado em 2016 pelo movimento social: “Todos Pela Educação” que tem como missão contribuir para que até 2022, o Brasil assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade.

⁵ O Brasil está entre os países com pior resultado no exame feito pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para avaliar a educação. (ANDIFES, 2016). O desempenho dos estudantes no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), revela a má qualidade de ensino ofertado nas instituições educativas mantidas pelos Estados brasileiros. (SANTOS; SOUZA; SANTOS, 2016).

educação escolar, o ensino infantil e o ensino fundamental apresentam respectivamente, 60% e 72,4% dos profissionais com formação inicial em educação superior. Por outro lado, é possível identificar uma elevada rotatividade de professores em resultado do abandono da profissão ou do afastamento temporário do exercício da docência. (ABRUCIO, 2014). Ainda ocorre o desvio de função da docência de profissionais que deixam de atuar nas instituições educativas ou em sala de aula. Professores com formação para lecionar uma área específica, são também direcionados para ensinar em áreas que não correspondem à sua formação de licenciatura, para atender a situações emergenciais de falta de professores (DINIZ-PEREIRA, 2014). Ainda de acordo com Diniz-Pereira (2014), a crise da profissão docente abrange a formação inicial e especificamente as licenciaturas, contemplando não só uma diminuição da procura dos cursos, com conseqüente redução do número de formandos, como também elevadas taxas de evasão, o que ocasiona uma diminuição do número de professores formados a cada ano. Esse é o motivo, porque apesar do aumento no acesso de estudantes à Educação Superior, desde 2010 a procura pela carreira docente tem diminuído e muitos dos estudantes finalizam o curso unicamente por falta de opções (TAKAHASHI, 2016), não tendo a sala de aula como objetiva final. A escolha da docência surge como uma alternativa para o caso de não existir possibilidade de exercício de outra atividade. (GATTI; BARRETO, 2009).

1.1.2. A crise da profissão docente no âmbito qualitativo

A concepção das práticas e políticas de formação de professores no Brasil tem sido historicamente alvo de críticas e até por vezes considerada um dos obstáculos mais relevantes para o avanço da qualidade da educação. Considerando o relatório: “Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança” a crise da profissão docente no âmbito qualitativo está associada à identificação de um fosso entre a realidade da formação e a vivência nas instituições educativas (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2016). A justificativa para essa situação pode ser encontrada em Schön (1983), motivada entre outros fatores pela predominância de um modelo de formação de professores ultrapassado e ineficiente. Reconhece-se a necessidade de aprofundar o diálogo entre as teorias relacionadas à atuação dos professores e o seu trabalho na instituição de educação, fortalecendo as disciplinas vinculadas à didática e metodologia. No esforço para a renovação da educação no

Brasil, no sentido de se adaptar às novas exigências do ensino e da aprendizagem, impostas pelas profundas e aceleradas transformações sociais, se identifica a necessidade dos estudiosos sobre educação no Brasil, se concentrarem, por um lado, mais no “o quê ensinar?”, do que no “como ensinar?” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2016) e por outro lado, ir nas suas pesquisas para além do saber mais, pesquisando sobre um saber que se sustenta numa atitude e maneira de ver a realidade (ALARCÃO; TAVARES, 2016).

Na dinâmica qualitativa de transformação de práticas, as tendências em relação à natureza da formação do professor podem ser agrupadas em três grandes concepções: técnica, prática e crítica. Apesar de na prática o modelo dominante ser o da racionalidade técnica, propostas alternativas de formação docente, afirmam que esta deverá ter como referência não a aplicação pelo professor do conhecimento de outros, mas o assumir pelo mesmo do seu campo de prática enquanto um espaço individualizado e crítico de mediações necessárias para o trabalho educacional (DINIZ-PEREIRA, 2014).

1.1.2.1. Concepção de formação do professor da racionalidade técnica

A concepção da racionalidade técnica assume como pressuposto a separação entre o conhecimento sobre a natureza do mundo, obtido na "academia" por intermédio da pesquisa científica e a prática, sendo que esta é usuária do conhecimento, colocando-o em prática mediante a aplicação de conhecimento científico e/ou pedagógico e/ou técnico⁶ (CONTRERAS, 2002) (SCHÖN, 1997) (NÓVOA, 1992). Formar esse profissional implica em trabalhar um conjunto de disciplinas pedagógicas, que subsidiam as bases para a sua ação, sendo que o estágio supervisionado dota o futuro professor das condições para que possa aplicar às situações práticas da instituição educativa e da sala de aula, as competências científicas e pedagógicas (PEREIRA, 1999). Nos propósitos da racionalidade técnica, a discussão das questões educacionais, aponta para a aplicação de teorias científicas e/ou pedagógicas ou de técnicas anteriormente definidas como apropriadas para resolver os diferentes problemas colocados aos professores (SCHÖN, 2000) (DINIZ-PEREIRA, 2007). Enquanto referência para os Programas e as práticas de formação de professores. (PÉREZ GÓMEZ, 1995) (DINIZ-PEREIRA, 2014) (SILVA, 2011) (SCHÖN, 2000), esse modelo

⁶ Para Schön (2000) a racionalidade técnica é uma epistemologia da prática que tem origem na filosofia positivista e de acordo com a qual, profissionais buscam a solução para problemas instrumentais (em que a tarefa se resume a uma escolha acertada) por intermédio da aplicação da teoria e da técnica originadas com base em conhecimento sistemático de natureza científica.

encara o futuro professor como um especialista técnico, que busca no conhecimento científico e/ou pedagógico e/ou técnico pré-definido e produzido por outros, estratégias e instrumentos, para que a sua prática (situações idealizadas para a sala de aula) possa, eficazmente, alcançar os objetivos previstos em seu planejamento (CONTRERAS, 2002) (PÉREZ GÓMEZ, 1995). O fato de não considerar os saberes e as experiências dos docentes, bem como a complexidade da prática no contexto no qual eles lecionam com as suas mudanças e incertezas e não disponibilizar os recursos criativos para encarar eventos inesperados, incontroláveis e que exigem tomadas de decisões rápidas, para as quais não existe conhecimento científico e/ou pedagógico e/ou técnico pré-definido, dificulta a busca de soluções para os problemas do ensino, subsidiando a resistência à mudança (GIROUX, 1997). O ofício docente é concebido como uma atividade neutra e isenta de subjetividade, não se considerando a envolvente econômica, sócio-cultural e política, nem as complexas relações que a sociedade mantém com as instituições educativas (DINIZ-PEREIRA, 2008) (DINIZ-PEREIRA, 2014).

O posicionamento proposto para o professor na sua prática profissional cotidiana é de receptor passivo do conhecimento profissional e de técnico transmissor de saberes e executor de tarefas em passiva conformidade com as recomendações do conhecimento científico e/ou conhecimento pedagógico e das técnicas realizadas por outros anteriormente e consideradas definitivas (ZEICHNER, 1996) (APPLE, 1982) (GIROUX, 1997) (SCHÖN 2000) (LIMA 2011) (PIMENTA, 1999) (NÓVOA, 1995) (CARR e KEMMIS, 1986). Pouco participa da definição de currículo e/ou da direção da proposta educacional com a qual trabalha (ZEICHNER, 1996). Não é formado para lidar com a resolução de problemas e/ou com o imprevisível (SCHÖN, 2000, 1997).

A concepção da racionalidade técnica aponta para a definição de dois níveis hierárquicos de trabalho, um considerado superior, associado à criação de conhecimento e o outro categorizado como inferior, ocupado por quem aplica as teorias na vivência da prática. Nesta relação está implícita uma postura de domínio dos que detêm o poder das ideias (pesquisadores e intelectuais) em relação aos práticos (professores) ocasionando, por exemplo, o baixo *status* da licenciatura em relação ao bacharelado e da docência em relação às atividades de pesquisa.

Nos currículos dos projetos de formação de professores é visível uma separação entre disciplinas ditas de formação científica, associadas a conteúdos específicos (consideradas teóricas) e disciplinas ditas pedagógicas (consideradas práticas), evidenciando uma separação entre o saber e o fazer. Os currículos trabalham primeiramente os princípios científicos originários das ciências básicas (teoria) sendo que o contato com a prática (ciências aplicadas) ocorre normalmente no período final dos cursos (estágio), quando de maneira pouco integrada com a formação, ocorre o contato com a realidade escolar e a articulação entre os diversos conteúdos trabalhados⁷ (SCHÖN, 1995). Não se valoriza a reflexão a propósito da natureza prática do professor enquanto um espaço profissional e pessoal presente no cotidiano de reflexão e de construção de conhecimento (CONTRERAS, 2002).

Para ultrapassar a hierarquização na relação entre conhecimento técnico e a prática da sala de aula (teoria e prática) em resultado dos pressupostos da racionalidade técnica, Schön (1995) e Carvalho, (2001), propõem para a formação do professor, os referenciais da racionalidade prática, enquanto um ato prático reflexivo, em que o saber fazer precisa ser encarado enquanto um laboratório onde os professores vão testar suas hipóteses de ensino e onde a relação teoria-prática deve estar sempre presente.

Quadro: 1. Características da Racionalidade técnica

Racionalidade técnica

- A teoria precede a prática
- A prática resulta da aplicação da teoria
- Procura a objetividade e o controle do ambiente educativo
- Valoriza o resultado enquanto produto do ambiente educativo
- O professor é visto como um técnico
- O currículo é pré-estabelecido e deve ser cumprido

Elaborado pela autora tendo por referência Silva (2011).

⁷ Schön (2000) refere que o currículo dos cursos de formação de professores, elaborado a partir da racionalidade técnica, está distante da realidade da prática educativa, apresentando uma organização que aborda em primeiro lugar a ciência básica, posteriormente a ciência aplicada e finalmente os estudantes deverão praticar, aplicando aos problemas do cotidiano o conhecimento baseado na pesquisa.

1.1.2.2. Concepção de formação do professor baseada na racionalidade prática

A racionalidade prática idealiza a educação como uma atividade complexa, ambígua, indeterminada, conflito de valores e incerta, que acontece em situações singulares, únicas, determinadas pelo contexto, com resultados imprevisíveis (SILVA, 2011). Um processo que procura trabalhar o desenvolvimento pessoal do professor que surge como sujeito de sua formação e ao refletir sobre a prática vivenciada em sala de aula se envolve em uma atividade investigativa que irá posicioná-lo, não mais como um especialista, um técnico e um executor que transmite conhecimentos já construídos, mas como um produtor de conhecimento, um investigador na sala de aula (PÉREZ GÓMEZ, 1995) (SCHÖN, 1991) (TARDIF, 2010).

A racionalidade prática tem suas raízes no contexto social e confere à docência uma dimensão política (GIROUX, 1997). Procura quebrar os mecanismos de reprodução e liberar os professores da autoridade do discurso dos outros (BAKHTIN, 1979) (VASCONCELOS, 1997). O professor assume o protagonismo de seu próprio desenvolvimento profissional, num processo em que a capacidade de julgamento e entendimento de suas próprias ações é fundamental (APPLE, 1999). Estabelece uma negociação permanente entre o conhecimento científico, pedagógico e a prática profissional (PÉREZ GÓMEZ, 1995) que envolve a resolução de problemas para as quais não existem soluções técnicas pré-definidas (SCHÖN, 2000)⁸. Contudo, não basta formar um professor que faça pesquisa, é necessário promover alterações na situação educacional por ele vivenciada, pois esta frequentemente não reconhece ou prioriza esta prática⁹ (LUDKE, 1997). A prática se transforma em um espaço de simultânea criação e reflexão, em que novos conhecimentos são, permanentemente organizados e transformados. A interação com a prática acontece desde os primórdios da formação, de modo a facilitar o envolvimento com a realidade prática e fomentar questionamentos que conduzam para a discussão de âmbito teóricos (PEREIRA, 1999).

Ao atuar refletindo sobre a ação, o professor trabalha com o referencial que não existe apenas uma solução para ultrapassar os desafios da prática, procurando na relação dialógica

⁸ Schön (2000) refere a necessidade de valorizar os saberes da experiência acumulados pelos docentes em sua trajetória pessoal e profissional, ouvindo o que estes têm a dizer, na busca de estreitar os laços na relação entre teoria e prática e uma maior aproximação da formação acadêmica com a realidade escolar.

⁹ Alarcão (1996, 2010) refere que o professor constrói coletivamente com os outros colegas a profissionalidade docente, a partir do pensamento sobre a sua prática. A partir desse movimento de qualificação na ação a partir da interação com o conhecimento construído pelos outros, a instituição educativa se transforma em uma organização aprendente.

que estabelece com a realidade, testar estratégias de ação inovadoras. O professor assume o desafio de enquanto sujeito da aprendizagem, poder trilhar um caminho rumo à sua autonomia, num processo que evolui para o desenvolvimento de novas formas de compreensão e ação, usando para isso: o conhecimento na ação, a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação (SCHÖN, 1997) (ALARCÃO, 1996).

Conhecimento na ação (O saber-fazer do professor)

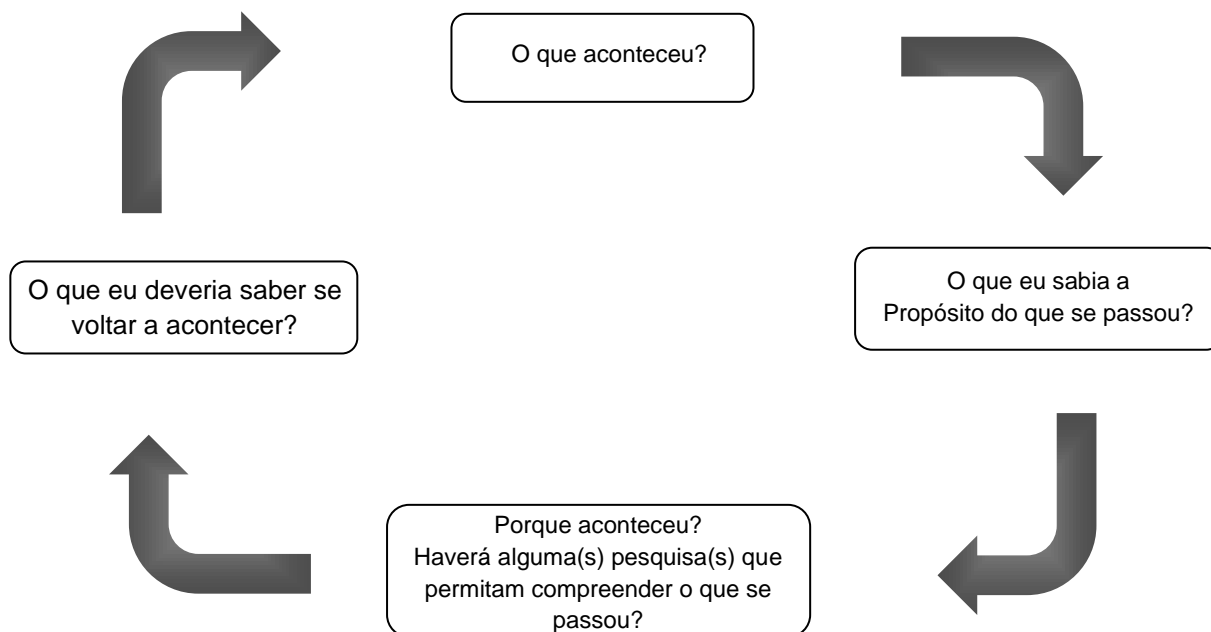
O conhecimento na ação está associado a um conjunto de saberes cotidianos e tácitos interiorizados pelo professor (conceitos, teorias, crenças, valores e processos de atuação) que são granjeados por intermédio da experiência e da atividade intelectual e replicados de modo inconsciente e mecânica na sua atuação quando encontra vivenciando situações reais de exercício profissional (SCHÖN, 1997).

Reflexão na ação (O professor pensa sobre o fazer na medida em que atua)

A reflexão na ação ocorre no decurso da própria ação pedagógica sem a interromper, possibilitando ao professor assumir uma dinâmica criativa sobre o conhecimento que está implícito na ação, pensando o que fazer... enquanto faz, face às singularidades, às incertezas e às instabilidades da prática (SCHÖN, 1997) (PÉREZ GÓMEZ, 1995).

A reflexão na ação funciona enquanto um instrumento de aprendizagem do professor que no contato com a situação prática, adquire e constrói novas teorias, esquemas e conceitos, tornando-se um profissional flexível e aberto aos desafios impostos pela complexidade da interação com a prática. Possibilita ao profissional perante as situações que enfrenta no dia-a-dia, refletir rapidamente no sentido de compreender os problemas e tomar iniciativas imediatas no sentido de testar soluções para a sua resolução (SCHÖN, 2000). Pérez Gómez (1995) aponta a reflexão na ação como sendo um profícuo, processo na formação do docente, contemplando uma envolvente de metacconhecimento que sem a imposição de rigor e sistematização ou o distanciamento exigido pela análise racional, se desenrola na riqueza do momento, contemplando as dificuldades e limitações da pressão do espaço, tempo e envolventes psicológicas e sociais.

Schön (1995) propõe quatro fases para o percurso de reflexão na ação: primeiramente acontece o fator surpresa pelo qual o professor é surpreendido durante a ação; no segundo momento o professor procura compreender o motivo por que foi surpreendido; no terceiro momento, o professor reformula o problema que originou a situação que o surpreendeu. Por fim no quarto momento, testa a nova proposta de ação.



Quadro 2: A estrutura do conhecimento prático (Elaborado pela autora tendo por referência Silva (2011))

No âmbito da reflexão na ação, o professor assume o papel de produtor de conhecimento que no espaço educacional procura um lugar de direito para a vivência, discussão, reflexão e aplicação dos seus saberes, sejam estes disciplinares, pedagógicos, experienciais, normativos ou de outra natureza. (SCHÖN, 1997). O saber docente interliga saberes originários da formação do professor; dos referenciais administrativos e normativos dos governos Federal, estaduais, municipais e da instituição educativa onde leciona; bem como do desenvolvimento de sua vivência na prática na instituição educativa e na sala de aula (NÓVOA, 1992, 1995). O saber docente é construído no contexto de um processo de socialização profissional, formado pela amálgama de saberes oriundos da formação profissional e experiência vivencial. Assume simultaneamente uma vertente pessoal

e coletiva, se encontrando vinculado a um processo histórico, cultural e social e subordinado a um sistema educativo (TARDIF, 2010). Os saberes docentes são organizados em quatro categorias, procurando as instituições que promovem a formação que os mesmos sejam incorporados pela prática do professor: - os pesquisadores universitários devem trabalhar nas instituições educativas e organizar grupos de pesquisa em conjunto com os professores dessas redes de ensino, de forma a elaborarem um acervo de saberes conjuntos a propósito do professor, o ensino e a aprendizagem; - é necessário criar dispositivos de formação, de ação e de pesquisa que sejam úteis para os professores, contemplando saberes disciplinares associados às múltiplas áreas do conhecimento e à tradição cultural e social envolventes; - saberes curriculares enquanto recortes das áreas do conhecimento considerados relevantes à formação, quebrando a lógica disciplinar nos cursos de formação de professores de forma a que seja possível impedir a fragmentação dos saberes e a criação de equipes de formação pluricategoriais; - O professor deve para além de conhecer o programa e o conteúdo da disciplina que leciona, atender a requisitos de conhecimento relativos às ciências da educação e à pedagogia, bem como desenvolver um saber prático baseado em sua experiência regular com os estudantes (TARDIF, 2010).

Nesse contexto, o professor é entendido como um profissional intelectual que aprende e aprimora seus conhecimentos, problematizando sua experiência prática no diálogo com a formação teórica (DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 1979) (SCHÖN, 1997) (GOODSON, 1997). O modelo de formação de professores suportada por referenciais tecnicistas refere que os currículos são definidos antecipadamente e estratégias são suportadas na transmissão aos professores iniciantes do conhecimento pelos que o detêm. Outros prismas de formação de professores, deslocam para o estudante a responsabilidade pela construção de sua história docente, num processo em que permanentemente socializa o que aprendeu e beneficia da reflexão crítica, da investigação e do diálogo com as experiências de outros. Considerando (GIROUX, 1997), encarar o uso da capacidade do professor em integrar o pensamento e a prática, significa para uma instituição educativa reflexiva, assumir os docentes enquanto intelectuais reflexivos e intelectuais. Se numa primeira proposta ocorre a separação do fazer em relação à experiência e ao conhecimento do professor, posteriormente existe uma tendência para os modelos pedagógicos promoverem o saber fazer reflexivo e a interligação entre a teoria e a prática enquanto condição para a construção de novos conhecimentos e de

práticas reflexivas e inovadoras. O trabalho docente é concebido em uma perspectiva interpretativa e ao invés de aplicar uma solução previamente estabelecida, o professor tem a oportunidade de refletir sobre os problemas de sua atuação e estabelecer um diálogo com situações complexas que ocorrem no cotidiano na busca ativa de soluções e reformulando constantemente sua atuação. (NÓVOA, 1995).

Reflexão sobre ação (analisar criticamente o que fazer)

A reflexão sobre ação é desencadeada após a realização da ação pedagógica, num momento em que o professor, assumindo um posicionamento crítico, se distancia da ação, pensa retrospectivamente no que aconteceu, no que observou e no significado que lhe atribuiu. A reflexão sobre a ação oportuniza as condições para uma reflexão a propósito dos fatores que conduziram a uma determinada situação e a uma proposta de reestruturação das estratégias de ação. Esse momento de reflexão conduz o profissional a progredir no seu desenvolvimento e com o objetivo de compreender os fenômenos observados, subsidia a experimentação de novas ações (SCHÖN, 1997; SCHÖN, 2000).

A reflexão na ação e a reflexão sobre a ação estão são separadas pelo momento em que acontecem, ocorrendo a primeira no momento da ação e a segunda após o acontecimento¹⁰.

Quadro 3: Comparação entre as ideias a propósito de reflexão na ação e reflexão sobre a ação

Reflexão na ação		Reflexão sobre a ação
- Refletir em simultâneo com a ação (introduzir um ajuste no planejamento de terminado momento, fruto da realidade na prática na sala de aula).	Propostas Schön a propósito da reflexão	- Refletir sobre a ação após a sua finalização, envolvendo discussões a propósito de reflexões que resultem da ação, visando impor uma postura reflexiva a propósito do que deverá ser realizado posteriormente.

Elaborado pela autora tendo por referência Silva (2011)

¹⁰ Para Imbernón (2010) a reflexão na ação tem o seu foco no que decorre no momento da execução ajudando o professor a construir novas estratégias e a reflexão sobre a ação acontece após a execução e possibilita discutir os resultados da mesma.

A reflexão sobre a reflexão na ação (analisar criticamente o que fazer)

A reflexão sobre a reflexão na ação contempla uma análise do momento da reflexão na ação, ou seja, o que aconteceu, o que foi observado e o significado que lhe foi atribuído e que outros significados poderiam ser atribuídos ao que aconteceu (SCHÖN,1997) (PÉREZ GÓMEZ, 1995) (PIMENTA, 2002). Revisita os contextos políticos, sociais, culturais e pessoais em que ocorreu a ação e a reflexão sobre a ação, ajudando a compreender os problemas e a orientar a descoberta de soluções (SCHÖN, 1997) (ALARCÃO, 1996). Assume um caráter ativo orientado para a ação futura, pois recorre ao diálogo reflexivo e questionador, na tentativa de explicitar problemas do cotidiano, possibilitando ampliar o conteúdo e a qualidade da reflexão, dificultando explicações reducionistas a propósito de problemas respeitantes à prática pedagógica.

A reflexão sobre a reflexão na ação pode ser descrita como a análise que o professor realiza a posteriormente à sua ação, sobre as características e processos dessa sua própria ação, sendo caracterizada pela intenção de assumir um poder emancipatório individual e coletivo despertado pela ação reflexiva do indivíduo, não podendo ser dissociada do contexto social em que está inserido. Implica em um desejo ativo de transformação e alteração da situação social em que o professor e a instituição de Educação Superior se encontram. (SCHÖN, 1997) (ZEICHNER, 1993).

Quadro 4: Quadro que sintetiza as propostas sobre a Racionalidade Prática

Racionalidade Prática
- O professor e a comunidade acadêmica são considerados sujeitos protagonistas
- Foco nos processos e nas interações
- A prática se antecipa à teoria
- Relevância é atribuída para a compreensão e construção de resultados
- O currículo não é pre-determinado para ser cumprido, pode ser interpretado e redifinido pelos protagonistas da comunidade acadêmica.

Elaborado pela autora tendo por referência Silva (2011)

1.1.2.3. Concepção de formação do professor baseada na racionalidade crítica

A racionalidade crítica aparece subjacente a uma proposta de construção de sociedade em que a educação é considerada uma atividade intrinsecamente política e problemática que objetiva promover a transformação social (DINIZ-PEREIRA, 2014). Sugere o professor como um intelectual crítico, participante em uma atividade social que deve ter consciência que as suas escolhas e decisões na instituição educativa e na sala de aula são políticas e envolvidas num contexto que não é neutro¹¹ (DINIZ-PEREIRA, 2014) (CONTRERAS, 2002). O professor pesquisador¹² ao identificar problemas e levantar questionamentos, assume um posicionamento político, numa proposta de modelo educacional democrático, construído de baixo para cima (DINIZ-PEREIRA, 2007). Ao inverter o paradigma de formação e conseqüentemente as concepções e pressupostos que subsidia o seu trabalho em sala de aula, o professor assume uma crescente competência, autonomia e crítica, fatores considerados determinantes para o fortalecimento da sua identidade docente¹³.

As instituições educativas por intermédio da racionalidade crítica produzem uma cultura interna complexa e ampla, característica daqueles que nela atuam, considerando as dimensões cultural, social e política do contexto escolar¹⁴ (NÓVOA, 1992).

¹¹ Para GIROUX (1997), a formação do professor é um processo que decorre no âmbito de condições políticas, econômicas e socioculturais em mudança permanente. O papel das instituições educativas deve ir além do simples treinamento de habilidades práticas, contemplando o trabalho pedagógico numa perspectiva política e induzindo no político uma vertente pedagógica, visando a educação de uma classe de intelectuais rumo ao desenvolvimento de uma sociedade livre. Enquanto um espaço físico e um contexto de trabalho, a instituição educativa contempla uma dinâmica permanente de aprendizagem, em suas multifacetadas dimensões (ALARCÃO, 2010), em que o professor como profissional reflexivo, produz e reproduz interesses políticos, econômicos e sociais, devendo assumir responsabilidade ativa pelo questionamento a propósito, por exemplo, do que ensina e como deve ensinar. (GIROUX, 1997).

¹² A proposta do professor pesquisador, surge no contexto de cinco tradições básicas do que Mizukami (2003) afirma ser as tradições básicas de práticos, surgidas durante o século XX e que contemplam: a pesquisa-ação; o professor pesquisador; o movimento do professor prático reflexivo; as pesquisas de auto-estudo; a pesquisa participativa.

¹³ De acordo com Freire (2002) a prática docente crítica envolve o movimento dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Para isso é necessário que o professor parta de sua curiosidade ingênua e reflita sobre a prática, em um movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

¹⁴ Considerando (GIROUX, 1986) a formação de professores quando incorpora a racionalidade técnica que separa teoria e prática, contribuindo para o desenvolvimento de formas de pedagogia que não relevam a criatividade e o discernimento do docente, se omitem de seu papel de educar os professores como intelectuais. É fundamental que a instituição educativa promova o desenvolvimento de pesquisadores e professores, que possam estimular alterações na sua cultura organizacional de modo a aprofundar o conhecimento a propósito dos processos de construção dos saberes pedagógicos. (PIMENTA, 2002; MOURA, 2000).

Quadro 5: Quadro comparativo das ideias a propósito da Racionalidade Crítica

Racionalidade Crítica
- Relação dialética entre a teoria e a prática
- A teoria e a prática se articulam na prática educativa numa dinâmica de reflexão/ação visando a mudança
- Resgate dos sujeitos sociais das condições de opressão por intermédio da educação
- Atribui igual importância ao processo como aos resultados educativos
- O professor é encarado como um intelectual
- O currículo é considerado enquanto um projeto político-pedagógico.

Elaborado pela autora tendo por referência Silva (2011)

1.1.2.4. Proposta de comparação entre as concepções de formação de professores no âmbito da racionalidade técnica, prática e crítica

Propõe-se a comparação entre as concepções de formação de professores no âmbito da racionalidade técnica, prática e crítica no que diz respeito à postura do professor no seu dia a dia na atividade na instituição educativa e na sala de aula, na relação entre a teoria e a prática e na concepção de ensino adotada.

Quadro 6: Comparação entre as concepções de formação de professores no que diz respeito ao professor

Concepções de formação de professores	Postura do professor
Racionalidade técnica	O professor é um técnico que aplica conhecimentos específicos produzidos por outros.
Racionalidade prática	O professor é autônomo e reflexivo.
Racionalidade crítica	O professor questiona criticamente o contexto social no qual desenvolve sua ação educativa.

Elaborado pela autora tendo por referência Silva (2011).

A comparação entre as concepções de formação de professores no âmbito da racionalidade técnica, prática e crítica no que diz respeito ao posicionamento do professor no seu dia a dia na atividade na instituição educativa e sala de aula, realizada com base em Silva (2001) remete para no âmbito da racionalidade técnica, o professor se enquanto detentor e transmissor neutral de conhecimento de natureza, técnica, científica e pedagógica produzido por outros. (SCHÖN, 1997).

No domínio da racionalidade prática, o professor perante situações desafiadoras, assume uma postura de reflexão a propósito da criação de práticas que possam resolver o problema apresentado. (LÜDKE, CRUZ, 2005) (SCHÖN, 1997).

Na racionalidade crítica o professor surge enquanto um sujeito ativo, criativo, autônomo e reflexivo, capaz de em face das demandas e necessidades de sua ação docente, produzir conhecimento, na busca de solução para problemas de seu cotidiano na sala de aula e na instituição educativa (SCHÖN, 2000), numa dinâmica em que pela reflexão crítica a propósito das práticas e os contextos de trabalho, se proporcional as condições para a reconstrução da identidade profissional e pessoal (GIOVANI, 1998) (MIZUKAMI, 2003)

Quadro 7. Comparação entre as concepções de formação de professores no que diz à relação entre a teoria e a prática

Concepções de formação de professores	Relação entre teoria e prática
Racionalidade técnica	Considerando a racionalidade técnica, é possível identificar uma desvinculação entre a teoria e a prática; o saber e a ação; as disciplinas específicas e as disciplinas pedagógicas; fragmentando a construção da dinâmica pedagógica dos futuros professores.
Racionalidade prática	Na racionalidade prática a prática precede a teoria.
Racionalidade crítica	Na racionalidade crítica existe uma articulação dialética entre a prática e a teoria. A teoria se origina na prática e aponta a melhora desta e vice-versa.

Elaborado pela autora tendo por referência Silva (2011).

No que diz respeito à relação entre a teoria e a prática, no âmbito da racionalidade técnica, constata-se uma superioridade da teoria, que precede e enforma a prática. A prática resulta da aplicação da teoria a partir de uma perspectiva utilitarista, num processo de primeiro conhecer para posteriormente saber fazer. Prevalece a desarticulação entre a realidade da instituição educativa, os conteúdos dos currículos e as atividades práticas, isto porque a atividade do profissional tende a assumir um carácter essencialmente instrumental, direcionada para a solução de problemas com o recurso à aplicação rigorosa reprodução de modelos. Esse processo, conduz à separação entre a investigação e a prática, num espaço de transgressão entre o construído e o vivido no interior das salas de aula (SCHÖN, 1983), (CONTRERAS, 2002), (SCHÖN, 1997), (PIMENTA, 1999).

A racionalidade prática aponta para o envolvimento do professor com a realidade prática enquanto um espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados e modificados, desde os primeiros momentos do curso de formação. O contato com a prática possibilita ao futuro professor enquanto investigador (teoria) assumir uma permanente conversação reflexiva concomitante e articulada com a sua atuação (prática)¹⁵ (PEREIRA, 1999). Para a visão da racionalidade crítica existe uma articulação dialética entre a prática e a teoria de acordo com a qual a prática acontece a partir da teoria e a teoria se origina na prática e aponta para a melhora desta, numa dinâmica crítica que deve ser entendido no contexto histórico, político e económico dos protagonistas, visando na construção do conhecimento acerca de sua prática, a busca da sua emancipação das condições que os oprimem enquanto sujeitos sociais.

Quadro 8: Comparação entre as concepções de formação de professores no que diz ao ensino

Concepções de formação de professores	Concepção de ensino
Racionalidade técnica	A proposta curricular é universal, objetiva e neutral, sendo apresentada como um plano pré-estabelecido cujos objetivos se devem cumprir, não se circunscrevendo a contextos específicos. A determinação do alcance desses objetivos se transforma em critério para a avaliação. Desenvolve-se a ideia de que estudantes são uma matéria-prima modelar para obter um produto previamente definido, desse modo o ensino se transformaria num processo industrial, com uma preocupação mais acentuada nos resultados. Os docentes apresentam dificuldades em lidar com a imprevisibilidade e a complexidade.

¹⁵ Schön (2000) propõe na formação e no trabalho docente, uma supervalorização da prática em detrimento da teoria e dos conhecimentos científicos.

Racionalidade prática	O professor procura compreender o processo de ensinar, a partir de uma postura de reflexão sobre a sua prática. O currículo não é pré-determinado e o seu cumprimento é acompanhado de uma permanente interpretação e re-elaboração pelos membros da comunidade acadêmica, em intercâmbio com as experiências que o meio ambiente proporciona. O ensino se assume uma dinâmica de dentro para fora, mediante a intervenção ativa e reflexiva do sujeito, sendo o trabalho guiado pela ideia de busca da compreensão e da construção de sentido.
Racionalidade crítica	A educação é uma atividade crítica que deve ser entendido no seu contexto histórico, político e econômico. Perante o currículo oficial, apresentado como um instrumento ideológico, de reforço e reprodução dos modelos existente de relação de poder e da desigualdade na sociedade, ganha relevância particular o currículo oculto. Nesse processo de busca da liberação e da emancipação dos estudantes das condições que os oprimem enquanto sujeitos sociais, se deve considerar tanto os resultados, como o processo. Em face dos desafios e dilemas do cotidiano, o professor constrói o conhecimento acerca de sua prática.

Elaborado pela autora tendo por referência Silva (2011).

Considerando a proposta de comparação entre as concepções de ensino de professores no âmbito da racionalidade técnica, prática e crítica, realizada a partir das ideias de Silva (2011), pode-se afirmar que de acordo com a racionalidade técnica, o ensino é concebido como local de aplicação de teorias técnico-científicas. Para a racionalidade prática a concepção de professor surge enquanto o sujeito que orienta uma compreensão do ensino como prática social e reflexiva. Na racionalidade crítica, a experiência do docente no cotidiano, diante dos desafios e dos dilemas da prática de ensino, possibilita que construa saberes, conhecimentos, isto é, elabore teorias acerca de sua prática. Para uma maior compreensão das concepções de ensino, se recorre a uma proposta de Henry Giroux (1987):

Quadro 9. Categorias da racionalidade propostas por Henry Giroux

Racionalidade técnica

Os professores são encarados como técnicos ou burocratas, que contribuem para o desenvolvimento de uma lógica instrumental, com a preocupação focalizada em compreender o “Como?” se fazem as coisas.

Racionalidade prática

Os professores assumem na sua prática uma lógica interpretativa, cuja preocupação se focaliza no “Por quê?” procurando compreender o que se está passando.

Racionalidade crítica

Os professores, como intelectuais, assumem um papel ativo em atividades de discussão,

crítica e questionamento social, com o compromisso de erradicar a injustiça social e as diferentes formas de discriminação, procurando contribuir para a emancipação e libertação. A preocupação é focalizada no questionamento: “Educação ... Para quê? ”

Elaborado pela autora.

1.3. Formação docente e transferência da aprendizagem

Existe um consenso sobre a importância da formação enquanto uma ferramenta para o desenvolvimento nas empresas de vantagens competitivas sustentáveis (ÚBEDA-GARCIA; MARCO-LAJARA; SABATER-SEMEPERE; GARCIA-LILLO, 2013). As organizações, quando confrontadas com a necessidade de desenvolvimento de pessoas, recorrem frequentemente à formação, para responder a lacunas de conhecimento que afetam o seu desempenho (KENNEDY; CHYUNG; WINIECKI; BRINKERHOFF, 2014). A formação está associada à procura pelas organizações de respostas para atender às necessidades identificadas de desenvolvimento individual e profissional das pessoas (GUERRA; CÂMARA; RODRIGUES, 2003).

Partindo desse contexto, a formação contribui para as organizações atenderem à consecução de seus objetivos, por intermédio de um conjunto de atividades que procuram o desenvolvimento e a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes dos sujeitos, visando:

- incrementar o desempenho e a produtividade;
- atualizar permanentemente o exercício das tarefas atribuídas;
- integrar novos membros das equipes de trabalho (CUNHA, 1996);
- desenvolver novos produtos (KATOU; BUDHWAR, 2007);
- aumentar os índices de satisfação dos profissionais;
- elevar os níveis de desempenho dos profissionais (GROHMANN e KAUFFELD, 2013).

Para que esse processo apresente sucesso efetivo, será necessário considerá-lo enquanto um processo que ocorre atendendo à dinâmica do desenvolvimento pessoal/profissional dos protagonistas, implicando no reconhecimento da provisoriedade dos seus percursos e contextos histórico, político e social (FAZENDA, 2002).

No âmbito da educação, a propósito do conceito de formação, Tardiff (2010) sugere a separação entre formação profissional e formação docente, justificando que a formação profissional é aquela que acontece por intermédio da formação inicial do aluno, no âmbito das instituições de Educação Superior, por outro lado, a formação docente ocorre permanentemente no exercício da profissão propriamente dita, ou seja, durante o exercício da prática pelo professor. A formação docente se dá, predominantemente, no exercício da profissão, ou seja, na aproximação do professor com a realidade prática da sala de aula, no convívio com discentes e docentes heterógenos (NÓVOA, 1992).

Contudo a aprendizagem não termina com a finalização da exposição dos estudantes a novos conhecimentos, na formação profissional ou na formação docente. Ela envolve uma experiência abrangente que contempla o colocar em prática a aprendizagem realizada de forma a melhorar o seu desempenho, quando do retorno à rotina de trabalho.

A transferência da aprendizagem diz respeito ao grau em que os formandos aplicam, no seu local de trabalho, o que aprenderam durante o treinamento (BALDWIN; FORD, 1988), de maneira efetiva e regular (GROHMANN; KAUFFELD, 2013). O processo de transferência da aprendizagem é relevante, na medida em que, como já foi referido, a formação influencia as dinâmicas de transformação ocorridas nas organizações e poderão ocasionar incremento no desempenho dos trabalhadores (YAMNILL; MCLEAN, 2001).

O investimento na formação de trabalhadores, justifica a necessidade de estudar a eventual relação entre a formação e o desenvolvimento de competências profissionais nos indivíduos e a sua conseqüente relação com o desenvolvimento da organização (HOLTON, 1996, 2002, 2005). A avaliação da transferência da aprendizagem é um dos efeitos mais relevantes para determinar o sucesso de uma ação de formação (VELADA, 2007).

O ideal será que o conhecimento adquirido na formação, seja aplicado no local de trabalho, conduzindo a mudanças no desempenho individual e na organização, num período mais ou menos longo (PIMENTA, 1996). Contudo, segundo Holton (2005), a maioria das ações de treinamento não promove mudanças efetivas nos locais de trabalho, devido ao fato

de apesar dos estudantes terem sucesso na formação, existirem dificuldades na transferência dos conhecimentos adquiridos para o contexto real de trabalho, não sendo possível garantir uma aplicação dos novos conhecimentos no trabalho (HOLTON, 2005)¹⁶. O posicionamento do autor, é reforçado por Demo (2008), quando afirma não existirem grandes diferenças nos índices de desempenho entre estudantes de professores que fizeram formação continuada nos últimos dois anos e os que não participam nessas ações. O autor refere, não valer a pena realizar este tipo de investimento, pois o professor voltando para a sala de aula após a formação, continua dando a mesma aula.

O estudo da efetividade da transferência da aprendizagem para o trabalho, tem sido abordada por diversos autores que apontam para a influência de diversos fatores, num processo contínuo que contempla o período anterior, o decorrer e o posterior da formação quando o aprendizado é aplicado na prática (BALDWIN; FORD, 1998); (KIRKPATRICK, 1994); (HOLTON, 1996, 2005):

- motivação dos formandos;
- apoio da gestão da instituição educativa;
- grau de satisfação dos participantes;
- competências prévias dos formandos;
- realização regular de processos de avaliação das ações de formação;
- inserção das ações de treinamento na dinâmica de trabalho do formando.

Considerando a diversidade de critérios e abordagens utilizados para a avaliação da transferência da aprendizagem na formação (VELOSO; SILVA; SILVA; CAETANO, 2015), para a consecução dos objetivos do presente estudo, que busca analisar a percepção dos formandos sobre a transferência das aprendizagens da formação para o dia a dia do docente, se recorre às ideias de Holton (1996, 2005).

O referencial de Holton (1996; 2005), resultou no desenvolvimento de uma ferramenta de avaliação da eficácia da transferência da aprendizagem realizada pelos formando nos treinamentos (*Learning Transfer System Inventory - LTSI*), pois de acordo com

¹⁶ ALARCÃO (2007) reforça a propósito que profissionais que aderem à promoção de mudanças e buscam a inovação, encontram dificuldades nas instituições educativas e mesmo nos colegas resistentes à mudança.

o autor, apesar dos estudantes aprenderem durante a formação, isso não garantia a utilização dos novos conhecimentos no trabalho.

A designação transferência da aprendizagem, abrange de acordo com Holton (1996; 2005), fatores intrínsecos ao indivíduo, à formação e à instituição educacional, capazes de influenciar a transferência dos saberes adquiridos para o contexto real de trabalho. No âmbito da educação, a transferência da aprendizagem é considerada enquanto a aplicação no trabalho docente, dos conhecimentos, habilidades e atitudes trabalhados durante a formação e a sua posterior generalização e manutenção na atividade docente do formando, após um determinado período de tempo (VELOSO; SILVA; SILVA; CAETANO, 2015). O processo de transferência, mais do que um instrumento de avaliação das aprendizagens, será considerado como um núcleo estruturante de uma aprendizagem eficaz pelos formandos (MIRANDA, 2005).

Para o Holton (1996, 2002, 2005), a avaliação da transferência das aprendizagens comporta a associação entre quatro fatores:

- 1) As características dos formandos (conhecimentos, aptidões/ou habilidades e fatores de personalidade);
- 2) O design ou a estruturação da formação (princípios de aprendizagem que referenciam o curso, os conteúdos considerados no currículo e a sua sequência);
- 3) A motivação e prontidão dos estudantes para aprender, bem como a sua motivação para realizar transferência (o interesse ou a persistência que o formando apresenta para participar numa ação de formação e a consequente aprendizagem).
- 4) As características do contexto de trabalho para a qual os participantes retornam após a formação e que poderão:
 - potencializar e influenciar a transferência e a aplicação do novo conhecimento;
 - melhorar o desempenho a partir do aprendizado realizado (apoio da equipe da instituição educativa à transferência da aprendizagem, reduzindo os constrangimentos e potencializando as oportunidades de aplicação das aprendizagens efetuadas no desempenho da função de professor) (VELOSO; SILVA; SILVA; CAETANO, 2015) (HOLTON, 1996, 2005)

A partir dos referenciais de Holton (1996), para além das quatro subcategorias: características pessoais do formando, design da formação, motivação do formando e contexto

organizacional, a transferência da aprendizagem, é possível considerar as unidades de contexto abaixo:

Subcategoria: Características pessoais do formando

Unidade de contexto: Disposição do formando para aprender e confiança do formando na capacidade de mudar e para transferir.

Subcategoria: Design da formação

Unidade de contexto: Percepção da validade do conteúdo da formação atendendo às necessidades das instituição educativa e tempo e energia exigidas do formando e da instituição educativa superior para transferir;

Subcategoria: Motivação do formando

Unidade de contexto: Certeza que os participantes têm que os novos conhecimentos irão influenciar positivamente o seu desempenho profissional e que serão reconhecidos e recompensados pelos resultados diferenciados que alcançarem.

Subcategoria: Contexto organizacional

Unidade de contexto: posicionamento da direção da instituição educativa face ao processo de transferência; posicionamento do grupo de trabalho ao processo de transferência; oportunidades para transferir e sistema de recompensas por transferir.

2. Problema, questões de investigação e objetivos

2.1. Problema

A formação de professores da Educação Básica tem constituído uma preocupação das entidades educacionais brasileiras, considerando os níveis de governo (municipal, estadual, distrital e federal). Vários projetos de formação têm sido promovidos a nível nacional pelo Governo Federal e pelos Estados. O Estado do Ceará definiu uma política de formação docente na qual se integrou o Projeto Professor Aprendiz, que teve como um dos objetivos, incentivar professores da rede pública a colaborarem na formação de seus pares e a socializarem suas experiências em comum.

Apesar da realização desses projetos de formação pelo Governo Federal e pelos Estados, os resultados de diversos indicadores de avaliação da qualidade da Educação Básica, não têm apresentado uma tendência de sólido crescimento, sobretudo quando se compararam os índices brasileiros com os de outros países (CARNOY et alii, 2015). Considerando, como exemplo, os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) de 2012, o desempenho dos estudantes brasileiros em leitura obteve a 55ª posição do ranking com 65 países. Em ciências, o Brasil registrou o 59º lugar e em matemática 58º posição. Na análise dos resultados é possível inferir também que não só a média geral é baixa, como os resultados da maioria dos estudantes estão concentrados abaixo do nível considerado mínimo.

Os resultados do Estado do Ceará se apresentam abaixo da média do Brasil, ficando nos últimos lugares entre os estados brasileiros e considerando a Região Nordeste, eles se situam abaixo de Estados com inferior índice de desenvolvimento.

Para que os resultados gerais de avaliação da qualidade da educação brasileira possam melhorar, é fundamental que aconteça a transferência dos conhecimentos trabalhados nas ações de formação, para a atividade dos docentes no dia a dia. No caso do Ceará, e considerando resultados em termos nacionais, se considera relevante analisar a percepção sobre transferência dos ensinamentos recebidos para a sua prática do dia a dia na instituição

educativa¹⁷, dos professores formandos no Projeto Professor Aprendiz, considerando a sua percepção sobre a proposta pedagógica do curso e sobre o processo de transferência da aprendizagem que receberam para a sala de aula.

2.2. Questões de investigação

Subjacentes ao trabalho de pesquisa proposto a propósito da percepção dos professores sobre a transferência da aprendizagem recebida no Projeto Professor Aprendiz para a prática em sala de aula se consideram relevantes os seguintes questionamentos:

- Qual a percepção dos professores participantes no Projeto Professor Aprendiz sobre a proposta pedagógica do curso?
- Qual a percepção dos formandos do Projeto Professor Aprendiz a propósito da transferência da aprendizagem realizada no curso para a prática no dia a dia da sala de aula?

2.3. Objetivos

2.3.1. Objetivo geral

- Analisar a percepção dos professores sobre a transferência da aprendizagem recebida no Projeto Professor Aprendiz para a prática em sala de aula.

2.3.2. Objetivos específicos

- Identificar a percepção dos professores participantes no Projeto Professor Aprendiz sobre a proposta pedagógica do curso frequentado;
- Caracterizar a percepção dos formandos do Projeto Professor Aprendiz sobre a transferência da aprendizagem realizada no curso para a prática no dia a dia da sala de aula.

¹⁷ Na presente pesquisa, utiliza-se a expressão “instituição educativa”, na perspectiva de uma complexidade espaço/temporal, pedagógica, organizacional, onde se relacionam elementos materiais e humanos, mediante papéis e representações diferenciados, entretecendo e projetando futuros, por intermédio de expectativas institucionais. (GATTI; PESSANHA, 2005).

3. Percurso metodológico da pesquisa

Na caracterização do referencial metodológico da pesquisa recorreu-se a Gil (2008), podendo-se afirmar que apresenta caráter descritivo, com o recurso ao estudo de caso e que o instrumento para a obtenção de informações é o grupo focal. Para o tratamento dos dados recorreu-se à análise de conteúdo. O estudo recorreu também à análise documental, categorizada considerando a sequência cronológica de sua publicação e as tendências contemporâneas da formação do professor.

3.1. Tipo de pesquisa

O estudo irá trabalhar um aspecto da realidade (objeto da investigação) para descrevê-lo (pesquisa descritiva) (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006). Por esse fato o trabalho se caracteriza como descritivo, porque possibilita descrever em profundidade os acontecimentos ou práticas de determinada realidade sem os manipular. A pesquisa descritiva contempla a premissa que as práticas podem ser melhoradas tendo como referência a sua descrição (GIL, 2008).

No caso da presente pesquisa descritiva, ela assume uma vertente qualitativa. A seleção da pesquisa qualitativa, está associada ao fato da mesma estar direcionada à análise de processos sociais e permitir uma abordagem mais profunda do que a possibilitada com a operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001).

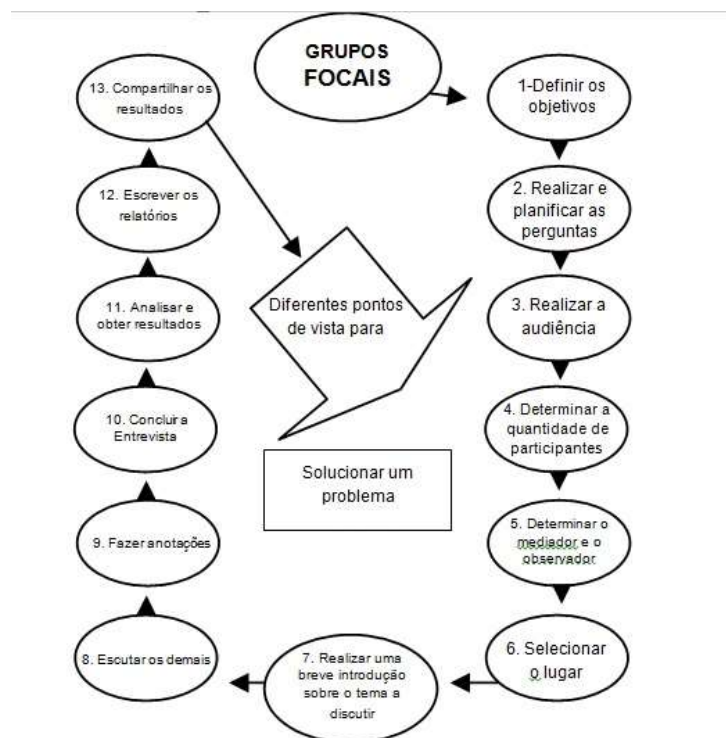
3.2. Natureza da pesquisa

A opção pela realização de um estudo de caso, viabiliza analisar em profundidade o como e o porquê do problema apresentado (Ludke; André, 1986), permitindo compreender como é o mundo do ponto de vista dos formandos, sem intervir sobre o mesmo (FONSECA, 2002).

Como instrumento para a obtenção de dados, se recorreu ao grupo focal e para o seu tratamento à análise de conteúdo.

3.3 Instrumentos da pesquisa

O grupo focal é uma entrevista em grupo, que permite a interação e a discussão entre os participantes e o pesquisador, procurando encontrar respostas sobre as percepções dos sujeitos da pesquisa (DEBUS, 1997). Favorece uma relação dialógica entre o sujeito investigado e o sujeito investigador, possibilitando uma ampla reflexão e o aprofundamento do conhecimento sobre o problema em estudo, que possa contribuir para a recolha dos dados (IERVOLINO; PELICIONE, 2001). O grupo focal oportuniza aos integrantes refletirem sobre determinado fenômeno social, apresentando os seus pontos de vista em sua própria linguagem, permitindo alcançar um grau de reflexão e de percepção de significados mais profundo que usando outras técnicas não seriam facilmente manifestados (GATTI, 2008) (BACKES; COLOMÉ; ERDMANN, 2016). No que diz respeito ao processo de desenvolvimento do grupo focal, ele contemplou os passos indicados no esquema 1 (CORTÉS, 2005) e envolveu a presença de um moderador que utilizando um roteiro de questionamentos, guia e incentiva a discussão do grupo, constituído por entre sete a doze pessoas, referindo que não se trata de uma avaliação e desse modo não existem respostas certas ou erradas e que se objetiva promover a participação ativa de todos os participantes, evitando que alguns dos membros monopolizem o diálogo, permitindo que todos revelem as suas vivências, sentimentos, percepções, interesses, pensamentos, valores, adversidades, etc.. O grupo focal contemplou uma duração de entre uma hora e meia e duas horas.



Quadro 10: Passos a seguir para realizar um grupo focal (CORTÉS, 2005).

O mediador colocou duas questões norteadoras, a partir da revisão bibliográfica realizada a propósito da transferência da aprendizagem.

- Qual a percepção dos formandos sobre a proposta pedagógica do curso frequentado?
- Qual a percepção dos formando sobre a transferência da aprendizagem realizada no curso para a prática no dia a dia da sala de aula?

As duas questões norteadoras referenciaram as categorias.

A partir do tratamento dos dados durante a análise de conteúdo, surgiram quatro subcategorias, passíveis de ser associadas à revisão bibliográfica realizada a propósito da transferência da aprendizagem:

- Características pessoais do formando face ao processo de transferência da aprendizagem do curso para a prática no dia a dia da sala de aula;
- Contribuição do design da formação para a transferência da aprendizagem do curso para a prática no dia a dia da sala de aula;

- Motivação do formando para realizar a transferência da aprendizagem do curso para a prática no dia a dia da sala de aula;
- Contribuição do contexto organizacional para a transferência da aprendizagem do curso para a prática no dia a dia da sala de aula.

O tratamento dos dados obtidos por meio do grupo focal foi realizado mediante a técnica da análise de conteúdo. Para Bardin (2011), a análise de conteúdo, utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Para a análise de conteúdo das questões abertas recorreu-se ao *software Wordclouds*¹⁸ para replicar nuvens de palavras. Esta informação gráfica é precedida da padronização e uniformização dos termos contidos no discurso dos intervenientes do grupo focal.

3.3.1 O grupo focal na pesquisa

O desenvolvimento do trabalho com a técnica do grupo focal teve o universo de cerca 405 professores que participaram do projeto “Professor Aprendiz” no Ceará. Desse universo foi selecionada uma amostra de 30 professores no exercício da docência, com tempo de carreira entre 7 e 25 anos que de acordo com as fases de desenvolvimento profissional da profissão docente de HUBERMAN (2000), estarão na fase de diversificação. Essa fase foi selecionada, pois de acordo com o autor, ela estaria associada a uma atitude geral de ativismo e mudança que seriam características da metade da carreira docente. Nesse período os professores teriam tendência a abraçar um conjunto de novas experiências, novas metodologias, bem como a diversificar o material didático e a experimentar novas propostas de avaliação. A idade média dos docentes selecionados era de 35 anos, sendo equilibrado o número de homens e mulheres.

Os docentes 30 docentes participantes foram oriundos de duas instituições educativas da rede pública de ensino médio (15 professores de cada), localizadas numa cidade do interior do Ceará e selecionadas em virtude dos bons resultados obtidos por ambas no

¹⁸ *Word Cloud* em português *Nuvem de palavras*, é uma ferramenta disponível para análise de conteúdo que possibilita gerar *nuvem de palavras* presentes em um texto, sendo a sua frequência representada pelo tamanho da fonte. A uma frequência maior das palavras em um texto, corresponderá um maior tamanho da sua fonte.

Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) o que predisponha uma transferência da aprendizagem para a prática dos professores e na disponibilidade dos seus diretores. Foi essa disponibilidade para a transferência que levou a que também, fossem selecionados os professores com carreiras docentes compreendidas entre 7 e 25 anos de acordo com os referenciais de Huberman (2000). Os docentes foram indicados aleatoriamente pelas duas instituições educativas.

Os critérios de escolha dos docentes envolveram, ter participado com sucesso no curso de formação do projeto Professor Aprendiz nos dois últimos anos e estar ainda em sala de aula.

A equipe de trabalho no grupo focal, envolveu:

- a pesquisadora na função de moderadora e responsável pela orientação do andamento geral das sessões, cuidando, por exemplo, do estímulo à participação de todos e de focalizar a discussão nas temáticas propostas, para além e procurar o necessário aprofundamento, para permitir atingir os objetivos da pesquisa;
- uma auxiliar de pesquisa que colaborou na organização das sessões e se focalizou na gravação dos depoimentos;
- um professor universitário com a função de observador.

O processo de trabalho contemplou, o convite aos participantes, a definição do cronograma das sessões e a avaliação do processo de trabalho após cada uma delas. Foram realizadas duas sessões com 30 participantes divididos em grupos de 15 participantes. O processo de trabalho em cada sessão envolveu a informação aos participantes sobre o funcionamento do grupo focal e das sessões, a temática da pesquisa e o papel de cada um dos participantes. Posteriormente ao desenvolvimento do debate, as falas foram transcritas. A pesquisadora teve o cuidado de procurar um espaço físico para a reunião do grupo focal, sem barulho, confortável e agradável. As cadeiras foram dispostas em formato de “U” ou circular, promovendo a visualização total do grupo pela moderadora e pelo observador e dos participantes do grupo focal entre si. Os participantes da pesquisa foram informados sobre a gravação da reunião e assinaram um termo de compromisso sobre o direito de uso para

efeitos da pesquisa, da gravação com os seus depoimentos. O cronograma específico do trabalho com o grupo focal, envolveu em torno:

- Planejamento (1 mês)
- Seleção dos participantes (1 semana)
- Recrutamento dos participantes (2 semanas)
- Transcrição dos depoimentos e tratamento dos dados (em torno de 45 dias)
- Análise do conteúdo dos dados (30 dias)

3.3.2. A análise documental

O estudo recorreu também à análise documental, realizada a partir dos documentos oficiais, cuja coleta foi realizada via Internet, por intermédio do sítio do Ministério de Educação brasileiro¹⁹:

- Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica;
- Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica;
- Plano Estratégico Estadual do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente;
- Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio;
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior de profissionais do magistério para a Educação Básica;
- Plano Nacional de Educação (PNE).

Na análise documental se procurou identificar e apreciar referenciais normativos da formação docente na educação básica brasileira, com a finalidade de extrair os elementos estruturantes da informação nele contida (BARDIN, 2011) (IGLESIAS; GÓMEZ, 2004). A intenção foi facilitar a compreensão e uso das informações (BARDIN, 2011) e o estabelecimento de relações com o contexto educacional da pesquisa (MOREIRA, 2005).

¹⁹ O sítio do Ministério da Educação na internet, está disponível no link: <http://www.mec.gov.br/>

4. Análise da realidade: a política e o impacto na realidade

4.1. Política da formação inicial e continuada de professores da Educação Básica.

A análise da política de formação de professores da Educação Básica no Brasil foi categorizada considerando a sequência cronológica de sua publicação e as tendências teóricas contemporâneas da formação de professores.

A Formação de Professores da Educação Básica no Brasil encontra-se organizada a partir de documentos legais que se articulam em suas propostas e ideias, dando sustentação a uma Política Nacional que almeja a formação profissional mínima para o exercício do magistério nos diferentes níveis e modalidades de educação, mas também promover a formação docente dos profissionais do magistério da Educação Básica.

Trabalhando um breve percurso histórico das políticas públicas que influenciaram as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior publicadas a partir de 2002, pode-se afirmar que sofreram a influência de um ideário neoliberal de organização de sociedade, cujos princípios apontavam para a predominância do mercado, o reforço do individualismo, a concorrência, a produtividade e o lucro. (DOURADO, 2002).

O contexto de difusão da ideologia neoliberal vivenciado na época teve consequentes reflexos na concepção de educação que assumindo as tendências da sociedade mundial de estabelecer uma íntima relação com o setor produtivo, passou a primar pelo desenvolvimento de competências requeridas pelo mercado de trabalho, contemplando o conhecimento, as habilidades e as atitudes (DOURADO, 2002). Ocorre também a minimização e a privatização do Estado no que diz respeito às políticas sociais oferecidas à sociedade, tais como saúde e educação (DOURADO, 2002). A educação passa também, por processos de terceirização, contemplando o seu gerenciamento por outras entidades que não as públicas, tais como organizações sociais e a iniciativa empresarial privada (DOURADO, 2002).

No presente estudo, a análise dos dispositivos normativos reguladores publicados por diversas instâncias governamentais para a formação de professores do Ensino Médio, seguirá um percurso cronológico, com início em 2002 quando da publicação das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro). O documento classifica alguns desafios a serem enfrentadas na formação de professores e os classifica como históricos:

- o destaque atribuído à atuação do profissional enquanto bacharel, sendo a atuação do mesmo enquanto licenciado, considerada como inferior e suscetível a imprevisto.
- a diferença entre o nível de exigência na formação dos docentes polivalentes e da exigência na formação dos professores especialistas nas diferentes áreas de conhecimento.
- a necessidade de estabelecer nos curso de formação de professores, uma relação estreita entre a proposta pedagógica e a organização institucional, de maneira a que a organização institucional faculte as condições para a concretização da proposta pedagógica.
- a mobilização e organização da instituição educativa com o objetivo de quebrar o seu isolamento perante a comunidade.
- a integração pela instituição educativa de diversos espaços educacionais oportunizados pela comunidade, tais como os meios de comunicação de massa, bibliotecas, espaços culturais.
- a aproximação entre as instituições de formação de professores e os sistemas de ensino da Educação Básica de maneira a que as diretrizes para os diversos segmentos do sistema escolar brasileiro, tais como os Parâmetros e os Referenciais Curriculares propostos pelo Ministério de Educação, possam ser contemplados nas temáticas abordadas na formação de professores.
- o contemplar no processo de formação docente dos conhecimentos adquiridos em experiências de vida cotidiana e escolar dos formandos.
- o estabelecer de relações entre o conhecimento do objeto de ensino e a sua expressão escolar, de modo a aproximar a aprendizagem da realidade e bem como a teoria da prática.
- o adoção de uma concepção restrita de prática, com a divisão do curso em um núcleo que supervaloriza os conhecimentos teóricos e desvalorizando a prática e em outro núcleo que supervaloriza a vertente pedagógica e menosprezando a dimensão teórica.
- a criação de oportunidades para a ampliação do universo cultural dos futuros professores, pela criação no processo de formação de ambientes culturalmente ricos.

- a associação da atuação profissional à preparação para a regência de classe, não alargando a proposta de formação a outras dimensões da atuação profissional, tais como a sua participação no projeto educativo da instituição educativa, seu relacionamento com alunos e com a comunidade.
- a inadequação do tratamento da pesquisa trabalhada com uma visão excessivamente acadêmica e ignorando a relação da teoria com a prática.
- a necessidade de garantir que o professor no seu cotidiano de exercício da docência, aprenda a usar as tecnologias da informação e da comunicação.
- o contemplar na docência das especificidades próprias dos níveis e/ou modalidades de ensino em que são atendidos os alunos da educação básica, tais como a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial e a Educação Indígena.
- o predomínio nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio de uma formação disciplinar e fragmentada do conhecimento.

Em 2009 foi publicada a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PONAFOR), foi instituída com a publicação do Decreto-Lei nº 6.755 em 29 de janeiro. A PONAFOR atende aos incisos I, II e III do caput do artigo 61º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), assegurado que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. A PONAFOR tem por objetivo: promover a melhoria da qualidade da educação básica pública; apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior; valorizar o docente, mediante ações de formação inicial e continuada que incentivem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira; promover a integração da Educação Básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática regular que responda às características culturais e sociais regionais. A norma, em seu art. 2º e incisos, traz um rol com doze princípios, dos quais destacamos os que tratam da formação continuada: i) a importância do professor no processo educativo da instituição educativa e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, jornada única,

progressão na carreira, formação continuada, dedicação exclusiva ao magistério, melhoria das condições de remuneração e garantia de condições dignas de trabalho; ii) a equidade no acesso à formação inicial e continuada; iii) a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino; iv) a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente; v) a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais. Os princípios descritos na norma estão diretamente ligados à profissionalização docente, que inclui formação, condições objetivas de trabalho e remuneração. Isso é importante porque, como abordamos no capítulo anterior, não se pode pensar num processo de profissionalização sem a conjugação desses aspectos. Conforme o art. 4º do Decreto, a política de formação docente será implementada por meio dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e por meio de ações e programas específicos do Ministério da Educação (MEC). Os fóruns, presididos pelos secretários de educação dos Estados e DF, são órgãos colegiados que, nos termos do art. 5º, I a III, têm a função de: formular os planos estratégicos responsáveis pelo diagnóstico e pela identificação das necessidades formativas dos profissionais do magistério e da capacidade de atendimento das instituições públicas de educação superior envolvidas; definir as ações a serem desenvolvidas para o atendimento das necessidades de formação inicial e continuada, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, e prever as atribuições e responsabilidades de cada partícipe, com especificação dos compromissos assumidos, inclusive financeiros.

De acordo com o artigo 61º (Redação dada pela Lei nº 12.014 de 2009), consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim, definem os princípios da formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica e sinalizam para maior organicidade nos projetos formativos, necessidade de maior

articulação entre as Instituições de Educação Superior e de educação básica, definindo que a formação inicial e continuada deve contemplar. No Parágrafo Único do Artigo 61º, ao definir as características da formação dos profissionais da educação, o documento destaca a importância de uma sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho (Inciso I), a associação entre teorias e prática, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço” (Inciso II) e o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições educativas e em outras atividades (Inciso III). No Artigo 62º após definir que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”, o texto legal, nos parágrafos 2º e 3º, dispõe que a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância e que a formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. No Artigo 63º, se definem as atribuições dos Institutos Superiores de Educação (ISE) – instituições cuja configuração, desde a sua concepção, apontou sempre para a vertente técnica e escolar de formação, em detrimento da investigação e da produção de conhecimento. A formação continuada aparece ainda referida no Inciso II do Artigo 67º, cujo caput dispõe que os sistemas terão responsabilidades em relação à valorização dos profissionais da educação. A seguir, há uma lista de seis itens que os sistemas deverão assegurar, nesta ordem: ingresso por concurso, “aperfeiçoamento profissional continuado”, piso salarial, progressão baseada em titulação e avaliação de desempenho, período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho e condições adequadas de trabalho].

O cumprimento aos objetivos da PONAFOR, envolve a criação de **Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente** (FEPAD) no âmbito das unidades federativas, cujas diretrizes nacionais de funcionamento estão referidas na Portaria nº 883, de 16 de setembro de 2009. Os Fóruns são órgãos colegiados que procuram aproximar as ações de formação docente das necessidades de cada Estado, envolvendo: elaborar e acompanhar a execução do Plano Estratégico Estadual do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente abrangendo tanto formação inicial quanto a formação continuada, seu acompanhamento e revisão periódica; definir prioridades e metas do programa em cada Estado; coordenar as ações de formação de professores e propor ações específicas para

garantia de permanência e rendimento satisfatório dos professores de educação básica (Artigo 2º).

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), foi instituído pela Portaria Normativa nº 9 de 30 de junho de 2009, enquanto um programa emergencial para atender ao disposto no artigo 11º, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 [A CAPES fomentará (...) a oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica, que sejam, graduados não licenciados, licenciados em área diversa da atuação docente; e de nível médio, na modalidade Normal]. O Plano foi desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (agência brasileira de fomento à pesquisa brasileira que atua na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu - mestrado e doutorado), em todos os estados do Brasil, em parceria com as Secretarias de Educação e instituições públicas de educação superior. O objetivo é propulsionar a oferta de Educação Superior, gratuita e de qualidade, para professores da rede pública sem a formação adequada, para que estes possam ter a formação exigida pela LDBEN. [Segundo o Observatório do PNE, 74,8% de professores que atuam na Educação Básica possuem curso superior, mas apenas 32,8% que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e 48,3% dos que lecionam no Ensino Médio, tem licenciatura na área em que atuam]. O PARFOR contempla a primeira licenciatura para os docentes que ainda não têm curso superior; uma segunda licenciatura para os professores licenciados em exercício fora da sua área de formação específica; a formação pedagógica para bacharéis sem licenciatura que precisam de estudos complementares que os habilitem ao efetivo exercício da docência.

A Portaria MEC Nº 1.105, de 8 de novembro de 2013, institui o **Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica** (CONAFOR) e prevê a criação de Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica (COMFOR) nas Instituições educativas Superior. O CONAFOR é responsável pela formulação, coordenação e avaliação das ações e programas do Ministério da Educação (MEC), da CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), no âmbito da PONAFOR. O CONAFOR é responsável pela formulação, coordenação e avaliação das ações e programas do MEC, da

CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), no âmbito da PONAFOR. No seu artigo 3º o documento refere que o CONAFOR terá dentre as suas atribuições: I - propor diretrizes pedagógicas e definir cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação básica a serem ofertados; II - aprovar os planos estratégicos elaborados pelos FEPAD; III - analisar a demanda e organizar a oferta dos cursos nos estados onde o FEPAD não elaborar o plano estratégico; IV - definir, com base em custo/aluno por curso, montante de recursos orçamentários a ser alocado para implementação das ações de formação inicial e continuada de profissionais da educação básica; V - disponibilizar sistema de informação a ser utilizado pelas redes de ensino e FEPAD para o planejamento e monitoramento das ações de formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica; VI - indicar os representantes do MEC nos FEPAD; VII - monitorar e avaliar os programas de formação inicial e continuada financiados pelo MEC, CAPES e FNDE.

O Plano Estratégico Estadual do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente conforme o artigo 5º do Decreto Nº 6.755/2009, deverá contemplar: I - diagnóstico e identificação das necessidades de formação de profissionais do magistério e da capacidade de atendimento das instituições públicas de educação superior envolvidas; II - definição de ações a serem desenvolvidas para o atendimento das necessidades de formação inicial e continuada, nos diferentes níveis e modalidades de ensino; e III - atribuições e responsabilidades de cada partícipe, com especificação dos compromissos assumidos, inclusive financeiros. IV - outros dados relevantes que complementem a demanda formulada.

A Portaria nº 1.328, de 23 de Setembro de 2011 institui a **Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública**, de forma a apoiar as ações de formação continuada de profissionais do magistério da Educação Básica e em atendimento às demandas de formação continuada formuladas nos planos estratégicos de que tratam os artigos 4º, 5º, e 6º do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. A Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica é coordenada e supervisionada pelo CONAFOR, e deve atuar em articulação com os sistemas de ensino e com os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. Nessa perspectiva, as Instituições educativas Superior (IES) e Institutos

Federais (IFs) que aderirem à Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica deverão instituir um Comitê Gestor Institucional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme disposto na Resolução nº 1, de 17 de agosto de 2011.

O **Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação Básica** (COMFOR) é responsável, no âmbito da Instituição educativa Superior, por assegurar a indução, a articulação, a coordenação e a organização de programas e ações de formação inicial e continuada de profissionais da educação básica, (...), bem como pelo desenvolvimento de projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias de ensino na área de formação inicial e continuada de professores de educação básica. Cabe ainda ao COMFOR analisar os dados e informações gerenciais referentes à implantação e ao desenvolvimento dos programas e ações de formação inicial e continuada no âmbito da Instituição (...). O COMFOR deve facilitar o diálogo: a) interno à Instituição (entre as coordenações de programas e de cursos de formação de professores/as que podem estar sendo executados em diferentes setores, unidades e departamentos); b) entre a Instituição e o MEC, suas Secretarias e Diretorias envolvidas na Rede Nacional de Formação; c) entre a Instituição e o FEPAD.

O **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio** foi instituído pela Portaria Ministerial nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, prevendo a colaboração entre o ME, as Secretarias Estaduais de Educação, as Universidades e as IES, na formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos de Ensino Médio. O Pacto tem como objetivo central, contribuir para o aperfeiçoamento da formação continuada de professores a partir da discussão das práticas docentes à luz das Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), conforme Resolução nº 2, de 30/01/2012. O ME prestará apoio técnico – com desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos (o pacto utilizará material digital próprio) e financeiro - com o pagamento de bolsa de estudos mensal aos envolvidos no processo. As universidades farão a gestão acadêmica e pedagógica do curso de formação, selecionarão os formadores, certificarão os formadores regionais, os orientadores de estudos, os coordenadores pedagógicos das instituições educativas e os professores cursistas. Podem participar nos cursos, professores no exercício da atividade na sala de aula e coordenadores pedagógicos das redes estaduais em atividade. A formação privilegia a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundado no domínio de conhecimentos

científicos e didáticos. A ideia é qualificar o corpo docente de todas as instituições educativas públicas de ensino médio do nosso país para que possam ser verdadeiros participantes, na intenção de renovação do ensino médio, de acordo com a proposta de reforço da qualidade do projeto curricular que procura incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas, relação teoria/prática, currículos escolares com flexibilidade, diversidade e por outro lado, a aprovação da base nacional comum para o ensino médio. Num primeiro momento duas ações estratégicas estão articuladas, o redesenho curricular, em desenvolvimento nas instituições educativas por meio do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e a Formação Continuada de professores do Ensino Médio. O ProEMI é a estratégia do Governo Federal para induzir as instituições educativas à elaboração do redesenho dos currículos do Ensino Médio para a oferta de educação de qualidade com foco na formação humana integral. O programa tem foco na elaboração, por parte da instituição educativa, de ProEMI que apresente uma perspectiva da integração curricular, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, conforme as DCNEM. A Formação Continuada de Professores do Ensino Médio tem como objetivo promover a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público, nas áreas rurais e urbanas, em consonância com a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a LDBEN e as DCNEM.

A Resolução nº 2, de 30 de Janeiro de 2012 do Conselho Nacional de Educação, instituiu as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior de profissionais do magistério para a Educação Básica** que apresentam as seguintes contribuições como aportes e concepções fundamentais para a melhoria da formação inicial e continuada: 1. A consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação básica, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade; 2. Os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação; 3. A realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições

educativas básica, sua organização e gestão, os projetos e cursos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na instituição educativa, bem como, possibilitar a compreensão e reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição. Para que se possam concretizar será necessário que o professor apresente: I. Sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais; II. A inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições educativas básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente; III. O contexto educacional da região onde será desenvolvido; IV. Atividades de socialização e avaliação dos impactos; V. Aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores e à aprendizagem de Libras; VI. Questões socio-ambientais, éticas, estéticas e relativas a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade. De igual modo, as novas DCNs enfatizam a necessária organicidade no processo formativo e sua institucionalização ao entender que o projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição educativa superior e o sistema de ensino e instituições educativas básica, envolvendo a consolidação de FEPAD, em regime de cooperação e colaboração. Tais questões implicam novos horizontes à dinâmica formativa dos profissionais do magistério da educação básica, pois a garantia do direito à educação a grupos e sujeitos historicamente marginalizados exige transformação na forma como as instituições educativas básica e superior estruturam seus espaços e tempos, suas regras e normas, incorporam novos materiais e recursos pedagógicos. Para atender a essa concepção articulada de formação inicial e continuada, as novas DCNs definem que é fundamental que as instituições formadoras institucionalizem projeto de formação com identidade própria, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Considerando a importância da formação continuada oferecida pelos centros de formação de estados e municípios, bem como pelas instituições educativas de educação básica, as novas DCNs reconhecem esse *lócus* de formação continuada como parte constitutiva da nova política que se quer consolidar no país. Outra definição fundamental para a melhoria da formação de profissionais do magistério consiste na garantia de base comum nacional, sem prejuízo de base diversificada, pautada

pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão. Nessa direção, as novas DCNs definem que o egresso da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir: o conhecimento da instituição educativa; a pesquisa; atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições educativas básica. Nessa direção, o projeto de formação deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência. Considerando os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação. As orientações presentes nas DCNEM relativamente à organização do trabalho pedagógico, estão expressas no TÍTULO III - Do projeto político-pedagógico e dos sistemas de ensino - Capítulo I, artigo 16º, quando afirma: O projeto político-pedagógico das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar: I - atividades integradoras artístico-culturais, tecnológicas e de iniciação científica, vinculadas ao trabalho, ao meio ambiente e à prática social; II - problematização como instrumento de incentivo à pesquisa, à curiosidade pelo inusitado e ao desenvolvimento do espírito inventivo; III - a aprendizagem como processo de apropriação significativa dos conhecimentos, superando a aprendizagem limitada à memorização; IV - valorização da leitura e da produção escrita em todos os campos do saber; V - comportamento ético, como ponto de partida para o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania, e para a prática de um humanismo contemporâneo expresso pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade; VI - articulação entre teoria e prática, vinculando o trabalho intelectual às atividades práticas ou experimentais; VII - integração com o mundo do trabalho por meio de estágios de estudantes do Ensino Médio, conforme legislação específica; VIII - utilização de diferentes mídias como processo de

dinamização dos ambientes de aprendizagem e construção de novos saberes; IX - capacidade de aprender permanente, desenvolvendo a autonomia dos estudantes; X - atividades sociais que estimulem o convívio humano; XI - avaliação da aprendizagem, com diagnóstico preliminar, e entendida como processo de caráter formativo, permanente e cumulativo; XII - acompanhamento da vida escolar dos estudantes, promovendo o seguimento do desempenho, análise de resultados e comunicação com a família; XIII - atividades complementares e de superação das dificuldades de aprendizagem para que o estudante tenha sucesso em seus estudos; XIV - reconhecimento e atendimento da diversidade e diferentes nuances da desigualdade e da exclusão na sociedade brasileira; XV - valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas; XVI - análise e reflexão crítica da realidade brasileira, de sua organização social e produtiva na relação de complementaridade entre espaços urbanos e do campo; XVII - estudo e desenvolvimento de atividades socioambientais, conduzindo a Educação Ambiental como uma prática educativa integrada, contínua e permanente; XVIII - práticas desportivas e de expressão corporal, que contribuam para a saúde, a sociabilidade e a cooperação; XIX - atividades intersetoriais, entre outras, de promoção da saúde física e mental, saúde sexual e saúde reprodutiva, e prevenção do uso de drogas; XX - produção de mídias nas instituições educativas a partir da promoção de atividades que favoreçam as habilidades de leitura e análise do papel cultural, político e econômico dos meios de comunicação na sociedade; XXI - participação social e protagonismo dos estudantes, como agentes de transformação de suas unidades de ensino e de suas comunidades e XXII - condições materiais, funcionais e didático-pedagógicas, para que os profissionais da instituição educativa efetivem as proposições do projeto. Em parágrafo único, o documento refere que o projeto político-pedagógico deve, ainda, orientar: a) dispositivos, medidas e atos de organização do trabalho escolar; b) mecanismos de promoção e fortalecimento da autonomia escolar, mediante a alocação de recursos financeiros, administrativos e de suporte técnico necessários à sua realização e c) adequação dos recursos físicos, inclusive organização dos espaços, equipamentos, biblioteca, laboratórios e outros ambientes educacionais.

O **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**, instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro. No âmbito do Pacto, duas ações estratégicas estão articuladas: - o redesenho curricular (ProEMI) busca materializar as DCNEM, induzindo as instituições educativas à elaboração do redesenho dos currículos do Ensino Médio para a oferta de educação de qualidade com foco na formação humana integral, na perspectiva da integração curricular, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia. A perspectiva de integração curricular posta pelas DCNEM exige que os professores ampliem suas compreensões sobre a totalidade dos componentes curriculares, na forma de disciplinas e outras possibilidades de organização do conhecimento escolar, a partir de quatro dimensões fundamentais: a) compreensão sobre os sujeitos do Ensino Médio considerando suas experiências e suas necessidades; b) escolha de conhecimentos relevantes de modo a produzir conteúdo contextualizados nas diversas situações onde a educação no Ensino Médio é produzida; c) planejamento que propicie a explicitação das práticas de docência e que amplie a diversificação das intervenções no sentido da integração nas áreas e entre áreas; d) avaliação que permita ao estudante compreender suas aprendizagens e ao docente identificá-las para novos planejamentos. - a formação continuada de professores do Ensino Médio, visando em consonância com a LDBEN, a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos. A primeira etapa da formação continuada, em conformidade com as DCNEM, foi composta pelos temas: Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral; Ensino Médio e Formação Humana Integral; O Currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da Formação Humana Integral; Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico; Avaliação no Ensino Médio; e Áreas de Conhecimento e Integração Curricular. A segunda etapa, envolveu as temáticas: organização do trabalho pedagógico no Ensino Médio, em consonância com as proposições das DCNEM, considerando o diálogo inter e intra instituições educativas, a diversidade de práticas e a garantia da educação para todos.

A lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014, aprova o **Plano Nacional de Educação** (PNE), com vigência de dez anos. No PNE a formação continuada está presente nas Metas 1, 3, 4, 5, 7, 10, quer promovendo a formação, incentivando práticas pedagógicas estruturadas a

partir da relação teoria/prática, quer repensando currículos, ampliação de vagas e outros. Contudo as Metas 15 e 16, tratam mais especificamente do processo da formação continuada de professores. A Meta 15 encontra-se organizada em 13 estratégias, buscando garantir em regime de colaboração entre a União, os Estados, o DF e os Municípios e no prazo de um ano de sua vigência o PONAFOR, assegurando que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014). A Meta 16 aponta seis estratégias voltadas para formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até ao último 2024, último ano de sua vigência e garantir 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).

A resolução CNE/CP nº2/2015 de 1º de Julho de 2015²⁰, aprovou novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação de 2002 e 2015 os docentes têm diversificadas oportunidades para a sua formação, entre as quais se destacam: *Formação docente nas instituições educativas*

Algumas instituições educativas se transformam em locais onde os professores têm a oportunidade de dinamizar, de maneira individual ou em grupos, movimentos colaborativos de discussão, reflexão e avaliação permanente de problemas, contribuindo desse modo para que possam mudar o como produzem a sua ação (ALMEIDA, 2005).

Formação docente realizada por Instituição de Educação Superior

As Instituições de Educação Superior oferecem formação de professores para ingressarem no magistério, para além de programas de formação em serviço e acompanhamento visando a melhoria das ações pedagógicas desenvolvidas.

Formação docente na modalidade de Educação a Distância

²⁰ Para Dourado (2016), a Resolução CNE/CP nº 2, de 2015, que estabeleceu novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação, surgiu após a aprovação do Parecer CNE/CP nº 2, de 2015, pela unanimidade Do Conselho Nacional de Educação e homologados pelo Ministério da Educação.

A formação docente voltada para a melhoria da qualidade do ensino e para o aperfeiçoamento docente, na modalidade a distância ganha espaço.

A formação docente realizada por museus e centros culturais

Os museus e centros culturais se constituem em espaços privilegiados de formação contínua, ofertando as condições para uma formação com contato regular com o mundo da cultura.

A formação docente realizada por ONGs, sindicatos ou outros organismos sociais

ONGs, sindicatos, associações de profissionais de áreas específicas do conhecimento, instituições de pesquisa, fundações, etc., têm ofertado aos professores ações de formação.

Para Kinpara (2015) nessas Diretrizes Curriculares, foram contemplados e reafirmados os Referenciais Curriculares para Formação de Professores, publicados em 2002. Analisando os Referenciais para a Formação de Professores (2002), pode-se compreender que o documento apresenta um discurso que se baseia em um modelo de formação fundamentado, entre outros autores presentes nas referências bibliográficas: (SCHÖN, 1992) (ALARCÃO, 1996) (NÓVOA, 1992) (ZEICHNER, 1993). Kinpara (2015) refere que a partir da análise do documento, se pode apurar que o enfoque teórico desses autores serviu de base para elaborar os conceitos de: “reflexão” “reflexão crítica” e “professor reflexivo²¹”, “produção do conhecimento pedagógico” e “professor como investigador de sua prática”, cuja abordagem deverá ser contemplada nas ações de formação de professores. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica de 2015, se subsidiam em Nóvoa (1992) para afirmar a necessidade de assumir as lacunas em termos científicos e a fragilidade dos currículos, dos atuais programas de formação de docentes, que ainda refletem uma clivagem entre uma componente científica e uma dinâmica pedagógica e/ou entre disciplinas teóricas e disciplinas práticas. Atendendo ao documento, a formação inicial do magistério da educação básica em nível superior, prevê o trabalho do docente com conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, bem como o aproveitamento da formação e experiências anteriores em trabalho cotidiano em sala de aula (DOURADO, 2015 a).

²¹ Na presente pesquisa, se consideram sinônimas as expressões: “professor pesquisador” e “professor reflexivo” pois correspondem a maneiras diferentes para dizer a mesma coisa” (NÓVOA, 2001).

A formação continuada deve se efetivar por meio de projeto formativo que tenha por eixo a reflexão crítica sobre as práticas e o exercício profissional e a construção identitária do profissional do magistério. Segundo Nóvoa (1992), é preciso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.

O documento normativo da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto-Lei nº 6.755 em 29 de janeiro de 2009), foi revogado em 2016 pelo Decreto-Lei nº 8.752 em 9 de maio, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica²².

Quadro 11. Legislação brasileira de referência no âmbito da formação e professores

Fonte	Descrição
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014	Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024
Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016	Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica

Quadro elaborado pela autora

4.1.1. Referenciais teóricos para uma discussão a propósito da política da formação inicial e continuada de professores da Educação Básica.

Considerando os referenciais da legislação normativa brasileira de formação de professores, a reflexão deve dinamizar a construção de conhecimento docente, configurando um espaço de ensino e aprendizagem que envolvendo o aluno, promova o conhecimento e a criatividade. Propõe-se uma discussão a propósito dos conceitos de reflexão e de reflexão crítica, explícitos nas determinações legais brasileiras de formação de professores.

²² De acordo com Dourado (2016), o Ministério da Educação submeteu para consulta pública uma versão preliminar da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, em junho de 2015, e publicou a mesma por intermédio do Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.

4.1.1.1. Os conceitos de reflexão e de reflexão crítica

O conceito de **reflexão** pressupõe a imergência do professor no contexto em que decorre a sua prática profissional. Surge associado à análise cuidada e permanente pelo docente sobre o que acredita e/ou sobre o que realiza, bem como a propósito dos motivos que justificam as suas convicções e ações e ao despertar para as consequências que podem advir da sua atuação. A reflexão o professor surge tendo por suporte três referenciais: - a dúvida a propósito do que busca realizar na sua atuação; - o percurso que percorre para encontrar a solução para os desafios com os quais se depara; - o que acontece enquanto decorrência dessa atuação (DEWEY, 1959, 1979). O conceito de reflexão aparece também associado à análise e interpretação da atividade do professor quando se depara com acontecimentos que não estão contemplados nas suas atividades diárias. Na sequência do surgimento dessas situações, emerge um processo de reflexão sobre: - o que aconteceu; - qual o significado atribuído ao evento e - o que o poderá resultar em aprendizagem a partir desse acontecimento e da reflexão que ele desencadeou (SCHÖN, 1997, 2007). Ou seja, a reflexão pressupõe revisitar a realidade, para que o professor possa reinterpretar e reequacionar o seu trabalho, realizar novas interpretações sobre o que faz, robustecendo aquilo que já se faz (SCHÖN, 1983, 2000). Funciona enquanto um contínuo indagar do sujeito sobre ele mesmo e o mundo que o rodeia, de modo a possibilitar um melhor entendimento do seu cotidiano pessoal e profissional. A reflexão ganhará particular relevância, se ocorrer cooperativamente num espaço que oportunize um trabalho sistematizado, contemplando a partilha de conhecimentos e experiências, incluindo na discussão as vertentes: política, econômica, sociais, culturais e educacionais (SCHÖN, 2000).

A **reflexão crítica** envolve uma ação concreta, consciente e deliberada de questionamento e análise de uma determinada situação, bem como a conseqüente tomada de decisões e a introdução de transformações (SCHÖN, 2007). Trabalha a ideia de que o professor deve valorizar a necessidade de refletir sobre a sua própria prática, como para as condições sociais nas quais se situa essa prática. A reflexão crítica propõe um processo de análise e questionamento da instituição educacional, procurando compreender de que maneira ela influi no modo como o professor analisa e pensa a partir da sua própria prática e compreende suas implicações sociais e políticas (KEMMIS, 1987). Propõe que se liberte dos

pressupostos, hábitos e costumes impostos pela instituição educacional e eventualmente incorporados por ele de maneira acrítica, possibilitando revelar o sentido ideológico do ensino e se assumir como um agente de mudança (CONTRERAS, 2002). Um processo de reflexão crítica exige a tomada de consciência dos valores e significados ideológicos presentes nas instituições educativas e na atuação docente e o assumir de uma ação transformadora (CONTRERAS, 2002). Promove o questionamento do professor sobre uma realidade que apesar de assumir como certa se transforma em algo problemático (CONTRERAS, 2002). O professor deve ser estimulado a assumir uma reflexão crítica sobre os próprios atos, transformando a realidade em objeto de seu conhecimento, envolvendo relações do homem com o mundo e as transformações que ocorrem em resultado dessa vivência social (FREIRE, 2002). Para isso é fundamental que assuma uma visão indagadora da realidade que além das aparências analise os acontecimentos de forma profunda, recorrendo à verificação e testagem de suas possíveis explicações (FREIRE, 2002).

O professor é conduzido a problematizar a realidade, a olhar e a interpretar a sua prática em um contexto que ultrapassados os limites da sala de aula, possibilite que compreenda:

- o contexto em que atua;
- o que faz;
- as condicionantes que levam a fazer daquele modo;
- como poderá realizar as coisas de modo diferente (FREIRE, 2002).

Para que esse processo ocorra é preciso permitir que a curiosidade ingênua, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, se perceba como tal e se vá tornando crítica (FREIRE, 2011). Na formação docente, o futuro professor, por um lado, deve assumir que o “pensar correto” que ultrapassa o ingênuo, tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em parceria com o formador e por outro lado, deve atender ao fato de na formação permanente ser essencial a reflexão crítica a propósito da prática, enquanto suporte para melhorar a prática futura do seu próprio fazer enquanto estudantes. Sem uma reflexão crítica sobre a prática educativa, a teoria termina por se transformar somente em discurso e a prática assumir o caráter de uma reprodução alienada sem questionamentos. Quando o professor assume as influências que o levam a trabalhar de determinada maneira, mais ele se torna capaz de mudar (FREIRE, 2011).

4.1.1.2. Os conceitos de professor reflexivo e prática reflexiva

A partir dos conceitos de reflexão e reflexão crítica, propõe-se um aprofundamento da reflexão, contemplando os conceitos de professor, prática, ensino e pensamento reflexiva(o).

O conceito de **professor reflexivo** é subsidiado pela necessidade do docente assumir um papel ativo na educação, fazendo da sua prática um campo de reflexão teórica estruturadora da ação (ZEICHNER, 1993). Ser um professor reflexivo implica em permanentemente questionar de forma voluntária, persistente e rigorosa, tudo o que se julga acreditar e/ou tudo aquilo que habitualmente justifica as suas ações e/ou convicções e o que permite prever as conseqüências a que elas possam conduzir. A prática se transforma em um campo de reflexão teórica, em que o professor assume uma atitude crítica e reflexiva, na busca de questionar, testar, aperfeiçoar e ampliar os conhecimentos da formação inicial e docente (ALARCÃO, 1996). O professor reflexivo assume estar disponível para na sua prática, perceber, registrar, refletir e discutir sobre as mudanças na relação que mantém com os estudantes, com base no conhecimento que eles trazem consigo, bem como o uso que fazem desse saber.

O docente reflexivo constrói o seu próprio conhecimento, o que vai além do conhecimento que emerge da racionalidade técnica e que reduz a profissão docente a um papel de execução de normas e aplicação de teorias e técnicas exteriores à sua vivência pessoal e profissional (NÓVOA, 1992) (ZEICHNER, 1993).

O professor desenvolve o pensamento reflexivo e de auto-crítica, no confronto de idéias e de práticas no âmbito de uma comunidade profissional reflexiva, por intermédio de um triplo diálogo: consigo mesmo, com os outros que construíram conhecimentos que lhes são referência e com a situação vivenciada (ALARCÃO, 2004). Esse processo de autocrítica contempla a interpretação que dá às experiências que está vivenciando (conhecimento acumulado) e as contribuições que esse processo lhe pode trazer, construindo o conhecimento a partir do pensamento sobre a sua prática (DEWEY, 1959). A compreensão da forma como experiências passadas se relacionam com experiências presentes e como elas, juntas, possibilitam a interpretação de experiências futuras (DEWEY, 1959). Por intermédio da

compreensão, o professor se prepara para a mudança, para o incerto, para a vivência noutras realidades (ALARCÃO, 2010).

A formação do professor reflexivo se apresenta como um processo de desenvolvimento e aprimoramento da capacidade do docente de refletir criticamente sobre sua própria ação e sobre a sua relação com a comunidade acadêmica. Possibilita que questione, analise, interprete e compreenda sua própria ação e a de outros, no amplo e diversificado espaço institucional e social em que se insere.

A formação do professor reflexivo deve atentar ao fato de, por um lado, a aprendizagem não ser concebida da mesma forma por todos os indivíduos, pois cada um tem a sua própria história pessoal, os seus projetos, as suas expectativas. Por outro lado, deve assumir o exercício autônomo das funções docentes que acontece na realidade imprevisível da sala de aula, numa dinâmica que deve ser orientada pela ação e reflexão, numa dinâmica de construção de conhecimento teórico, técnico e experiencial, utilizando-se para isso do:

A **prática reflexiva** é um processo que mais do que um conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores, na busca de soluções lógicas e racionais para os problemas, envolve a busca do equilíbrio entre a reflexão e a rotina, entre o ato e o pensamento, entre a intuição e a emoção (GERALDI, 1998). Oportuniza modos de trabalho coletivo no cerne da instituição educativa, favorecendo uma atitude reflexiva do professor a propósito de sua prática, seu fazer, seu pensar educativo, suas condições de trabalho e sua identidade como profissional. Possibilita ao professor decidir sobre os encaminhamentos mais adequados para ultrapassar os desafios encontrados e simultaneamente desencadeia a necessidade de teorizar a sua atuação (RATHS, 2001) (DEWEY, 1959). Essa dinâmica requer do professor uma constante auto-análise, remetendo a dois processos mentais diferenciados:

- a compreensão do processo de reflexão na ação e o questionamento a propósito do que está acontecendo... O que pode fazer... A melhor estratégia a utilizar... O risco que pode correr....
- a reflexão a propósito da ação efetuada, visando compreender a dinâmica do processo e passando necessariamente pela crítica, análise e questionamento a propósito O que deveria ter feito... O que poderia ter sido feito de diferente. (PERRENOUD, 2002).

A prática reflexiva é um processo que ocorre durante e depois da ação, podendo ser pensada como a vinda à superfície das teorias práticas do professor, para a análise crítica e discussão, o que implica não só a reflexão do professor isolado a propósito da sua sala de aula, mas também uma reflexão conjunta de professores (ZEICHNER, 1993).

A prática reflexiva não é medida por discursos ou intenções, mas pelo lugar, pela natureza e pelas conseqüências da reflexão no exercício cotidiano da profissão, seja após uma situação de crise ou de fracasso, seja quando tudo corre bem (PERRENOUD, 2001). Para que se compreenda a prática reflexiva, Schön sugere três etapas, envolvendo: conhecer na ação, refletir na ação e refletir sobre a reflexão na ação. O conhecer na ação contempla os tipos de conhecimentos que são revelados nas ações do professor pela execução capacitada e espontânea de performances (por exemplo: andar de bicicleta (SCHÖN, 2000)). A reflexão na ação ocorre após o fato em si ou mesmo durante o fazer, sem que tal ação seja interrompida e se entende como a componente inteligente que orienta toda a atividade humana e manifesta-se no saber-fazer.

A reflexão sobre a ação consiste em distanciamento da ação realizada, para refletirmos, numa reconstrução mental retrospectiva da ação para tentar analisá-la (SCHÖN, 2000).

O **ensino reflexivo** surge como uma possibilidade do professor criticar e desenvolver a sua prática, à medida que reflete na ação e sobre ela, sozinho e/ou em conjunto com seus pares, acerca de suas experiências de ensino não devendo ficar circunscrito à sala de aula, mas também se alargar às relações que devem ser estabelecidas entre a instituição educativa e a comunidade, pois a prática reflexiva não se realiza abstraindo-se do contexto social no qual ocorre e das condições sociais que modelam (ZEICHNER, 1993)

Na prática do professor, a ação e a reflexão não se separam, bem como também a prática não se separa da teoria, implicando uma mudança de postura por parte de quem recebe o conhecimento passivamente e por parte de quem o busca (PÉREZ GÓMEZ, 1995). Nesse contexto os cursos de formação devem considerar a necessidade de integrar a teoria e a prática de uma maneira que o professor possa, a partir da prática, atribuir um significado real à teoria (PÉREZ GÓMEZ, 1995). Ao defrontar-se com situações esperadas ou imprevistas nas situações de prática diária que vivencia, o docente em formação tem a oportunidade de

questionar a teoria já trabalhada, formular hipóteses sobre o desconhecido e construir para sua prática um conhecimento novo e significativo (PÉREZ GÓMEZ, 1995). Envolve os professores desenvolverem a capacidade de abstração, reflexão, criatividade e inovação, sabendo em que medida dirige o seu ensino para metas para as quais trabalham conscientemente, enquanto ações projetadas, planejadas de acordo com os fins que têm em vista. O termo ensino reflexivo não significa apenas que os professores devem refletir sobre teorias de outras pessoas, mas também sobre sua experiência de ensino (ZEICHNER, 1993). Implica em oportunizar ao profissional analisar sua própria prática e re-visitá-la suas próprias crenças e conceitos (PARKER, 1994). Contudo vai mais além, ganhando aqui um lugar de destaque o reconhecimento da validade da experiência do outro, para o enriquecimento da experiência do futuro professor. Para isso a observação de aulas de outros docentes é por vezes o meio que o futuro professor tem de começar a desenvolver sua consciência crítica e construir suas primeiras possibilidades de reflexão crítica sobre a prática do outro e também sobre a sua própria prática (FREIRE, 2002). Desse modo, para desenvolver um ensino reflexivo, o professor precisa estar aberto às novas idéias, sempre se questionar e avaliar suas ações. Sendo assim, é possível promover a criação de uma visão reflexiva da profissão que não se reduza à racionalidade técnica, que vê o profissional do ensino como sendo aquele que tenta resolver problemas fazendo uso de seus conhecimentos técnicos aprendidos no curso de formação (IMBERNÓN, 2010).

O **pensamento reflexivo** é caracterizado por uma postura de questionamento pelo sujeito do saber e da experiência, numa atitude de compreensão de si mesmo e do contexto em que está inserido (ALARCÃO, 2010). A função do pensamento reflexivo reside em transformar uma situação caracterizada pela obscuridade, dúvida, conflito ou perturbação em uma situação clara, coerente, segura e harmoniosa. Um contínuo experiencial que ao longo do tempo se configura como uma seqüência de experiências educativas, por intermédio das quais se amplia o conhecimento e permite uma melhor compreensão das relações entre as experiências passadas e as futuras (DEWEY, 1959).

O pensamento reflexivo desenvolvido na ação surge enquanto motor de questionamentos, reflexão, crítica e intervenção. Origina-se na dúvida do professor perante de um determinado problema, bem como sobre efeito dessa situação. No enfrentar pelo

professor, de situações problemáticas e sua finalidade é prover o professor de condições para, pensando e refletindo, enfrentar essas situações. Promovido individualmente ou em cooperação, fornece recursos de feedback que instigam os professores a refletirem sobre a sua própria prática e a uma reformulação crítica da mesma, adotando uma postura ativa de questionamento interior das coisas, no conhecimento e explicação do porquê das realidades implementadas, assim se construindo muitas vezes novas práticas e saberes (ALARCÃO, 1996) (ZEICHNER, 1993).

Schön relaciona o pensamento reflexivo a um conjunto de cinco passos independentes de uma necessária sequência idealizada ou do tempo de sua duração: a) o primeiro momento é o de respostas de rotina que revelam o processo de conhecer-na-ação, processo tácito, espontâneo, que provoca resultados esperados se não houver imprevistos; b) o segundo momento acontece quando há uma surpresa, um resultado inesperado ou que nos chame a atenção; c) essa surpresa gera uma reflexão-na-ação, ou seja, nosso pensamento se concentra nesse inesperado; d) o quarto momento é o pensar crítico, reestruturando as estratégias de ação, a compreensão do que ocorreu e outras formas de ver tais problemas ou imprevistos e) o último momento é a experimentação de novas ações com o intuito de explorar o inesperado recém-observado, até mesmo testando nossas novas atitudes mediante tais fatos, ou mesmo confirmando tais novas ações realizadas para mudar a situação para melhor.

4.1.1.3. Ideias chave presentes nas propostas teóricas usadas como referências bibliográficas no documento da Política da Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica

Apresentam-se algumas das ideias chave que norteiam as propostas teóricas apresentadas pelos autores e que foram usadas como referências bibliográficas nos Referenciais para a Formação de Professores (2002)

Donald Schön argumenta que a prática docente deverá envolver um processo de formação que possibilite aos professores o desenvolvimento de competências para aprender a interpretar, compreender e refletir sobre o ensino. Enquanto um espaço de produção do conhecimento pedagógico, a formação deverá envolver a reflexão, análise e problematização

sobre as ações cotidianas do professor em situações de incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores. O conhecimento precisa ser potencializado por meio da reflexão durante a ação, permitindo que o docente possa ampliá-lo, transformá-lo e torná-lo subsídio para novas ações. Ao incentivar no docente em formação um posicionamento crítico em face do real, se favorece no futuro profissional, a capacidade de apropriação crítica e de construção do conhecimento.

Isabel Alarcão trabalhou a idéia de instituição educativa reflexiva, caracterizada enquanto uma instituição educativa no centro de uma dinâmica de questionamento permanente de sua proposta pedagógica e de seu papel na sociedade. A instituição educativa reflexiva enquanto comunidade de aprendizagem se transforma num espaço onde se frutifica conhecimento sobre educação (ALARCÃO, 2010), que possibilita aos profissionais desenvolverem a capacidade de refletirem sobre a sua prática e de construir e reconstruírem o seu conhecimento tendo por base o seu campo de ação, caracterizado por dinâmicas de incerteza e por decisões contextualizadas em função da sua realidade (ALARCÃO; TAVARES, 2016). Nesse contexto, o professor deve conhecer o estudante e suas características, compreendendo o seu passado e o seu presente, a sua história de aprendizagem, o seu nível de desenvolvimento e a sua envolvente sócio-cultural (ALARCÃO, 2010). A intenção é que a partir da experiência possam ser desenvolvidas com os professores, ações que promovam a reflexão sobre a vivência profissional e abordagens de reflexão-ação sobre as dificuldades identificadas que possam reforçar o seu empenho na investigação e resolução dos problemas (ALARCÃO. TAVARES, 2016).

Associado ao paradigma do professor reflexivo está uma proposta que prevê a necessidade de deslocar a formação individual do professor, para o coletivo contemplando a equipe, o local de trabalho e a escola. O professor tem de assumir uma postura de autocrítica:

- descobrindo as potencialidades que possui;
- resgatando no passado o que já sabe;
- construir o seu presente e o seu futuro (ALARCÃO, 1996).

O desenvolvimento profissional do professor tem na dimensão reflexiva a base para realizar uma análise do acontecido, buscando definir uma ação futura e construindo novas soluções. A abordagem reflexiva na formação de professores abandona a concepção de

professor como técnico, preso a uma concepção de ensino padronizado e referenciado por normas, para caracterizar o mesmo como um intelectual, autônomo e responsável, com consciência do caráter único do ato de ensinar, considerando a criação de experiências que problematizem a realidade e valorizem a relação entre a teoria e a prática, num ambiente de comunicação e interação (ALARCÃO, 1996). A idéia de professor reflexivo vai além da simples reprodução de idéias e práticas exteriores ao seu espaço de atuação educacional, mas também político e social, para se centrar na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que o caracteriza enquanto ser humano como criativo e não como mero reproduzidor (ALARCÃO, 2010). A prática reflexiva contempla o professor ser capaz atentar para todos os aspectos da prática e considerando o diálogo estabelecido com a realidade de seu espaço de intervenção, criar e experimentar situações de ensino, introduzindo sempre que possível as alterações necessárias. Contudo, esse processo de reflexão durante e após a ação, pode conduzir a uma aprendizagem limitada, se for realizada pelo professor individualmente. Para que a análise do que foi realizado e o planejamento de ações futuras, possibilitem uma maior aprendizagem, esse processo deverá se concretizar num ambiente colaborativo envolvendo o coletivo dos professores, numa dinâmica que em permanência reflete sobre a sua organização e missão social, podendo ser caracterizada como instituição educativa que não só aprende mas também ensina (ALARCÃO, 2010).

António Nóvoa aparece citado nas referências bibliográficas dos dois documentos referenciais para a formação de professores publicados em 2002 e 2015. O autor afirma que a experiência do docente se transforma em conhecimento por intermédio de uma análise sistemática da prática individual e coletiva e momento fulcral da socialização e da configuração profissional (NÓVOA, 1992). Em seu percurso profissional, constrói e reconstrói seus conhecimentos, considerando a prioridade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais. Ressalta que o professor não se deve limitar a transmitir e reproduzir o saber alheio fragmentado, mas deve ser produtor de um saber próprio, a partir de um conjunto de referenciais de trabalho coletivo, num processo de formação em que assume uma atitude reflexiva envolvendo o coletivo docente. A formação do professor deve ter como lócus a instituição educativa, local onde devem ter autonomia para decidir como fazer e os meios para realizá-la.

Nóvoa apresenta uma proposta de formação que disponibilize aos professores os meios para o desenvolvimento de um pensamento autônomo e que facilite dinâmicas de formação auto-participada (NÓVOA, 1992). Para a concretização desse ensejo remete para três dinâmicas na formação docente:

- Desenvolvimento pessoal do professor mediante formação crítico-reflexiva, a partir da mobilização de saberes considerando uma prática reflexiva, uma teoria especializada e uma militância pedagógica em situações problemáticas que requerem decisões num terreno complexo, incerto, singular e no qual se desenrolam vários conflitos de valores;
- Desenvolvimento profissional do professor contemplando um projeto integrando a formação inicial e a formação contínua, numa dinâmica de reelaboração permanente dos saberes que constrói em sua prática e confrontado com suas experiências nos contextos da(s) instituição (ões) escolare(s) onde atua. o desenvolvimento profissional deverá produzir a profissão docente (identidade) tendo como referência questionamentos a propósito da autonomia e profissionalismo do professor e considerando o controle administrativo e os processos de avaliação e supervisão do estado (NÓVOA, 1992).
- Desenvolvimento organizacional que forneça aos professores os meios para um pensamento autônomo e que propicie a constituição de redes de formação contínua numa instituição educativa que se assuma como um espaço de trabalho e formação, o que implica dinamizar processos de gestão democrática e práticas curriculares participativas. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo envolvendo percursos e projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade pessoal, que simultaneamente assume também uma identidade profissional. A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada (NÓVOA, 1992).

De acordo com **Kenneth M. Zeichner** (1993), a prática reflexiva no processo de formação do professor significa por um lado: o assumir de um papel ativo na formulação de propósitos e finalidades de seu trabalho contemplando os aspectos sociais que influenciam na prática docente e por outro lado: o reivindicar de um papel ativo na produção de novos conhecimentos sobre a prática de ensino enquanto um ato político (ZEICHNER, 1993).

O autor propõe uma prática de ensino reflexiva, que direcione a atenção do professor tanto para sua própria prática, como para as condições sociais nas quais decorre essa prática. A problematização da prática é condição para o início do processo de reflexão do professor. Não se trata de um conjunto de técnicas a serem ensinadas aos professores, mas de uma maneira de encarar e resolver os problemas. Ao lado das soluções lógicas e racionais aos problemas, a reflexão envolve também intuição, emoção e paixão. Envolve ainda três atitudes necessárias para a ação reflexiva: a abertura de espírito (como desejo ativo de ouvir mais que uma única opinião, de admitir a possibilidade de erro, entre outras); a responsabilidade (com ponderação cuidadosa das conseqüências de uma determinada ação); e a sinceridade (ZEICHNER, 1993).

O autor atribui particular relevância à capacidade do professor de para além da rotina e dos espaços burocraticamente organizados, poder possibilitar a abertura de espaços interativos para convivência crítica. Para o autor isso implica em dinamizar a pesquisa enquanto uma atividade visando aperfeiçoar as práticas do professor, considerando os conhecimentos por eles desenvolvidos e os aspectos sociais pertinentes ao seu ambiente de trabalho (ZEICHNER, 1993). Sustenta a necessidade de uma estratégia que permita uma formação de professores que possa aumentar sua capacidade de enfrentar a complexidade, as incertezas e as injustiças na instituição educativa e na sociedade. Ressalta a importância de formar professores que se posicionem reflexivamente em relação às suas práticas de ensino e às condições sociais que a influenciam (ZEICHNER, 1993).

Reconhece o compromisso com a reflexão enquanto prática social e o conseqüente caráter político de tudo o que os professores fazem, referindo que a prática reflexiva do professor deve conduzir a que considere as situações de desigualdade e de injustiça dentro da sala de aula e as procure resolver. Esse posicionamento rejeita uma visão de acordo com a qual os professores aplicam passivamente planos desenvolvidos por múltiplos atores sociais, institucionais e/ou políticos (ZEICHNER, 1993).

4.1.1.4. O Projeto Professor Aprendiz

O projeto Professor Aprendiz surge integrado a um contexto de preocupação do Governo do Estado do Ceará em reforçar o protagonismo docente. Nesse intuito lançou em 2008 o Programa Aprender pra Valer, onde se integrava o Projeto Professor Aprendiz.

Estabelecido pela Lei Estadual nº14. 190, de 30 de julho (D.O. E. 31. 07.2008) o Programa Aprender pra valer, visa articular uma política de incentivo ao protagonismo docente de professores que estão em efetiva regência de sala de aula da educação básica na rede estadual do Ceará, por intermédio de diversas iniciativas entre as quais se incluir as propostas no Projeto Professor Aprendiz (CEARÁ, 2008).

O Projeto Professor Aprendiz se desenvolve enquanto uma estratégia de formação contínua de professores na rede estadual, integrada numa política educacional visando a redução do abandono escolar e das taxas de reprovação, e em promover o incremento dos níveis de aprendizagem dos estudantes. O protagonismo docente de acordo com o Projeto Professor Aprendiz, será uma componente fundamental do sucesso dessa iniciativa, visando que enquanto sujeito coletivo, o professor interiorize no processo formativo, descobertas, experiências e reflexões junto a seus pares, partilhando com eles, um caminho de experiências pedagógicas e didáticas individuais e coletivas. O Projeto Professor Aprendiz incentiva os professores a colaborarem na produção de material didático-pedagógico e na publicação de suas experiências e reflexões, bem como na formação de seus pares²³, componente de que o presente estudo procura analisar a percepção de seus formandos sobre a formação recebida.

O Projeto Professor Aprendiz está englobado na política da Secretaria de Educação do Estado do Ceará focalizado na singularidade do professor no processo de ensino-aprendizagem, enquanto protagonista nas relações professor-aluno, professor-professor, professor-instituição educativa e professor-sociedade. Esse processo, por um lado, envolve o sujeito coletivo, que concentra e interioriza num processo dialógico e formativo as

²³ Considera-se para a presentes pesquisa “pares” enquanto os profissionais em iguais condições de atuação, sem eventuais distinções por conta de cargos institucionais.

experiências e reflexões da comunidade acadêmica a que pertence. Por outro lado, contempla o sujeito individual, que constrói, no interior das experiências sociais que compartilha com outros, um percurso de experiências pedagógicas e didáticas singulares, de interesses científicos e acadêmicos próprios, de questionamentos e descobertas pessoais. Procura-se que o professor seja sujeito de sua própria formação, enquanto protagonista de uma autoconstrução nunca concluída de interpretação e intercessão, em sua realidade.

O Projeto Professor Aprendiz tem por objetivo a formação docente da rede pública, procurando incentivar a formação entre pares e a publicação de suas experiências e reflexões pedagógicas (CEARÁ, 2010).

O Professor Aprendiz se desenvolve na perspectiva da interação entre os pares e acarreta em pressupostos que pode ser associados, entre outras, a propostas conceituais sobre formação contínua de professores, desenvolvidas por Antonio Nóvoa e Donald Schön, de acordo com as quais, o desenvolvimento de propostas de formação contínua de professores, deve considerar prioritariamente a reflexão sobre a ação profissional (SOARES; MENDES SOBRINHO, 2013).

Atendendo às ideias de António Nóvoa (2002 e 2008), a instituição educativa deve ser concebida como espaço aberto, contemplando uma forte presença no seu interior da comunidade local onde se insere e estabelecendo uma estreita ligação com outras diversificadas instituições culturais e científicas. O docente deve atribuir particular enfoque à tarefa de organizar situações educativas, sem esquecer o sentido social do seu desempenho enquanto dinamizador de redes de aprendizagem e de mediadores culturais (NÓVOA, 2008).

Para o autor esse processo decorre por meio da promoção de espaços de aprendizagem entre pares, de trocas e de partilhas, na cultura profissional dos docentes e envolve um trabalho de reflexão individual e cooperativo no qual os professores encontrarão os subsídios necessários ao desenvolvimento profissional (NÓVOA, 2008). De modo a atender a esses desígnios, os programas de formação docente devem mobilizar, de acordo com Nóvoa (2008), a atenção dos formandos para o autoconhecimento e a autoformação, devendo culminar pela construção e fortalecimento de estratégias pedagógicas relevantes para

o contínuo processo de aprendizagem.

Por seu lado, Donald Schön (2000) sustenta a sua proposta teórica sobre o planeamento de processos de formação docente, na premissa da aprendizagem através do fazer, envolvendo três instâncias: a reflexão sobre a ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

Este raciocínio propõe que a construção teórica sobre a prática, ocorra no âmbito da própria prática, pois as realidades educacionais criam-se e constroem-se no contexto das interpelações no contexto educacional, onde se negociam as percepções, apreciações, juízos e credos do docente enquanto fatores decisivos na condução do percurso de construção da realidade educativa, concentrada na sua ação, bem como no conhecimento cotidiano e tácito dos estudantes (SCHÖN, 2000).

A partir do que foi afirmado pode-se afirmar que os pressupostos teóricos do Projeto Professor Aprendiz seguem as linhas traçadas nos Referenciais para a Formação de Professores (2002).

4.2. Impacto na Realidade: A Percepção dos Professores Participantes no Projeto Professor Aprendiz.

4.2.1. Análise do conteúdo em relação às instituições educativas onde foram realizados os grupos focais

A análise do conteúdo envolveu as duas categorias em relação aos formandos das duas instituições educativas onde foram realizados os grupos focais, bem como a relação entre a análise realizada e os pressupostos teóricos resultado da revisão literatura a propósito da transferência da aprendizagem realizada.

Instituição educativa 1

Figura 1 - Qual a percepção dos professores participantes no Projeto Professor Aprendiz sobre proposta pedagógica do curso?



Quando questionados sobre a percepção sobre a participação no Projeto Professor Aprendiz, os entrevistados dividiram-se nas suas respostas entre percepções positivas e negativas.

Em termos positivos, foi dado grande enfoque à compartilha de ideias, materiais e experiências («...a gente compartilha ideias, materiais, que a gente tem uma carência grande também. Realmente a gente está lá para aprender juntos. ») Para otimizar a componente didática em contexto de sala de aula. De um modo geral, trata-se de retirar os proveitos dessa formação para melhorar a prática pedagógica («E, uma das coisas que a gente conversava bastante, era as pequenas coisas que a gente podia fazer para que o nosso trabalho se tornasse mais eficaz, mais vivo...que a gente trabalhasse, mas trabalhasse com prazer...porque a gente precisa fazer com que o nosso aluno, ele se apaixone pelas nossas aulas»). Também foi avaliado positivamente o processo de descoberta proporcionado pelo curso, a partir da convivência com os colegas (“troca” e “auxílio”) e da aprendizagem teórica realizada com a ajuda do “professo formador”.

Os aspetos negativos prendem-se essencialmente com a necessidade de existir um embasamento mais específico de acordo com as necessidades e áreas curriculares («...eu lecionava matemática, agora estou na biologia, eu sou da química, mas faltou foi essa disciplina, e acabei que tô aqui...Então a gente já percebe que quando falta um embasamento mais específico»). Outro aspeto negativo de ressaltar prende-se com a falta de um programa

mais estrutura e falta de avaliação após a realização da formação. («O projeto não tinha uma programação, nenhum prevista... eu acho que se tem uma formação, depois deveria haver uma avaliação, pra saber qual foi o impacto que verdadeiramente teve na sala aula, quem participou...»)

Figura 2 - Os ensinamentos trabalhados no âmbito do Projeto foram transferidos para a prática no dia a dia na sala de aula dos professores aprendizes?



Ao analisar o discurso dos entrevistados que participaram neste grupo focal não se registaram respostas muito incisivas a esta questão. No entanto foi possível encontrar alguns padrões sobre a transferência de ensinamento para a prática no dia a dia na sala de aula. Alguns enaltecem a introdução de novos elementos na prática pedagógica (vídeos, quadradinhos, jogos...) que vão para além dos métodos convencionais de acompanhamento e avaliação. Outros entrevistados refiram-se à atualização e assimilação das novas mudanças no panorama da educação e avaliação («...na primeira edição do Professor Aprendiz, foi esse momento de mudança e levou para a formação e esse ano a gente fez um trabalho interessante...»).

Foram feitas também menções de que o projeto conferiu maior motivação e empolgação para a prática pedagógica cotidiana («...há uma motivação muito grande, então a gente sai de lá muito motivado cheio de ideias») trazendo consigo um ímpeto inovador que se traduz em termos práticos. No entanto existem relatos que existem alguns entraves e constrangimentos para a inovação («Uma professora, ela saiu supermotivada do curso, com ideias, então ela chegou na sala de aula ela resolveu fazer uma daquelas ideia...aí trouxe os meninos pro pátio pra trabalhar em equipe...bom...ai o pessoal passa e observa e depois

chama a professora...Você fez muita bagunça, você não tá lecionando, os seus alunos, enfim...ai se faz...ai puxa vida, pensei que estava num ambiente criativo, não...»)

Instituição educativa 2

Figura 3 - Qual a percepção dos professores participantes no Projeto Professor Aprendiz sobre proposta pedagógica do curso?



Os entrevistados do grupo focal manifestaram ter percepções positivas e negativas sobre a proposta pedagógica do Projeto Professor Aprendiz.

Em primeiro lugar ressaltam-se as opiniões positivas. Alguns dos entrevistados manifestaram-se gratos pela participação no curso («... só tenho a agradecer... aquele momento para mim foi muito proveitoso...») salientando os benefícios da partilha e troca de experiências e ideias para a sua prática pedagógica («...E como colegas já alertaram aqui, que foi justamente essa troca de experiência, para mim foi importante»). Desse clima de partilha, conseguem retirar aprendizagens que permitam melhorar as suas aulas («Então a gente começa a partir daí aprender mais... coisa que a gente não sabia, coisa que a gente tinha esquecido. E partir disso elaborar aulas muito mais dinâmicas, muito mais atrativas... Eu acredito que é por aí»), e a fazer um diagnóstico mais aprimorado da sua prática pedagógica («Há no projeto um momento em que a gente para, que é como a gente tivesse se olhando no espelho...e muitas vezes a gente se vê bonito ou feio...Bonito como? OPA!! Minha prática pedagógica tá sendo melhor que a do fulano... Feio? OPA!!! Eu tô fazendo errado...Isso é que é um dos fatores importantes da formação, porque você vai ver, opa!!!...Eu

achava que tava fazendo certo, mas fulano lá tá fazendo melhor do que eu.....Ai vai haver aquela troca de experiência»).

Em termos negativos, alguns entrevistados demonstraram que o curso não correspondeu às suas expectativas («Você vai naquela que, eu vou aprender mais, vou ver que o professor tem para passar pra gente. E infelizmente não foi isso que eu vi... Eu acredito o que, como a gente vai lá querendo inovação, querendo troca de experiência, o conteúdo nós já sabemos passar... mas a gente achava, os cursistas, a gente achava que não era bem assim, a gente achava que aqui ia ser aquela troca experiência e não foi, foi uma troca de conteúdo»). Nesta instituição educativa em particular registaram-se opiniões negativas em relação a aspetos relacionados com a logística e localização («Os entraves que nós sentimos assim, foi, acredito que a questão de logística, assim de local, onde é que vai ser o curso, essa questão»)

Figura 4 - Os ensinamentos trabalhados no âmbito do Projeto foram transferidos para a prática no dia a dia na sala de aula dos professores aprendizes?



Um dos professores antecipou a resposta a esta questão quando se debruçou sobre a sua percepção sobre o Projeto Professor Aprendiz e sua proposta pedagógica, demonstrando uma grande preocupação com a componente prática («Porque o que a gente vê nessa prática pedagógica, é eu inserir o conteúdo no meu cotidiano. Se eu não conseguir inserir o conteúdo no meu cotidiano, não tem prática.»).

Existe uma vontade em aplicar os ensinamentos trabalhados no âmbito do Projeto na prática pedagógica cotidiana futura («... tem várias outras, outros métodos, que eu tenho tudo

anotado, que eu pretendo utilizar a partir do segundo semestre...Mas pretendo colocar em prática muitos outros até o final do ano).

De um modo geral esses ensinamentos são postos em prática, mas dependem essencialmente da realidade e abertura dos alunos em assimilar novas estratégias educativas («Vai da realidade de cada um!!! Acredito eu!!!) e do seu feedback.

Existem também respostas que revelaram alguma ambiguidade e indecisão: «Mas assim, é um negócio...não é fácil...não é fácil...Porque a gente fala muito na parte bela, na parte teórica, quando a gente fala que tudo dá certo... Mas quando você chega no corpo a corpo, você chega na batalha diária que é a sala de aula, que você vai multiplicar aquele conteúdo, que cada aluno ele vem com uma vivência, ele vem com um problema diferente, aí a coisa muda.....Mas afirmo! Tem salas que funciona sim!! Muito bem!! Mas é que vem a questão do...de você fazer aquela junção....que eu falei....ao meio ver é isso, é a junção...prática, conteúdo! Prática, conteúdo...E acaba dando certo pra alguns, não pra todos!!»

Os que responderam negativamente à transferência dos ensinamentos para o cotidiano, argumentaram a existência de algumas dificuldades em transpor esses ensinamentos para a prática, não sendo viável a implementação dos novos conceitos e metodologias.

4.3. Relação entre os resultados obtidos na análise de conteúdo e os pressupostos teóricos da transferência da aprendizagem

A análise da relação entre os resultados obtidos na análise de conteúdo e os pressupostos teóricos da transferência da aprendizagem em resultado da revisão literatura realizada, permitem identificar quatro subcategorias: Características pessoais do formando, Design da formação pela instituição promotora do curso, Motivação do estudante e Contexto organizacional do espaço educacional onde se realizará a transferência da aprendizagem.

No âmbito da subcategoria características pessoais, o formando está consciente da necessidade de rapidamente transferir os ensinamentos do curso para a prática do cotidiano, contudo ele sente falta de formação na vertente do trabalho pedagógico.

Quadro 12. Subcategorias identificadas atendendo à revisão de literatura a propósito da transferência da aprendizagem

Subcategoria	Unidade de contexto	Unidade de significado	
		Positivo	Negativo
Características pessoais	Confiança do formando para transferir	O formando deseja transferir de imediato ou brevemente os ensinamentos do curso para a prática cotidiana.	O formando sente falta de formação na área das estratégias de aprendizagem para realizar a transferência.
	Capacidade do formando para transferir	O formando está consciente da necessidade de transferir a aprendizagem do curso para a prática do cotidiano.	O formando sabe o conteúdo científico necessário às disciplinas

Contemplando a subcategoria design da formação, o formando tem consciência de que necessita de alterar as suas práticas em resultado da troca de experiência durante o curso e que a partilha permite que assuma um processo de auto avaliação pela qual compara a sua prática com a dos outros, o que lhe permite aprender coisas novas e relembrar o que que já tinha esquecido. Os formandos propõem flexibilizar o currículo, para contemplar o trabalho com as estratégias a usar em sala de aula, pois o conteúdo já é do seu conhecimento e desse modo atender melhor às necessidades de formação específica dos formandos enquanto professores e à realização de uma avaliação do impacto após a realização da formação

Quadro 13. Subcategorias identificadas atendendo à revisão de literatura a propósito do Design da informação

Subcategoria	Unidade de contexto	Unidade de significado	
		Positivo	Negativo
Design da formação	Percepção da validade do conteúdo da formação para a transferência	O formando tem consciência de que necessita de alterar a sua prática em função da troca de experiência durante o curso.	Flexibilizar o currículo para atender às necessidades de formação específica dos formandos enquanto professores.
	Percepção da validade das estratégias usadas na formação para a transferência	A partilha permite realizar um diagnóstico preciso da prática individual do formando, possibilitando que se posicione como se estivesse vendo no espelho e analisar se a sua prática	Falta de avaliação do impacto após a realização da formação A formação deverá contemplar o trabalho com as estratégias a

		está sendo melhor ou pior do que a dos outros e quando permite que ele aprenda coisas novas e lembre o que eventualmente já tinha esquecido, reflita sobre a possibilidade de trabalhar com aulas mais dinâmicas e atrativas, pela introdução de novas ideias, materiais e experiências na prática pedagógica.	usar em sala de aula pois o conteúdo já é de conhecimento do formando
	Tempo e a energia do formando e da instituição educativa superior, necessárias para transferir	A transferência pelos formandos para a sua prática da aprendizagem realizada envolvendo a assimilação e a atualização, conduziu à realização de uma segunda edição da formação.	Necessidade de avaliação após a realização da formação

No que concerne à motivação foi possível apurar que o formando tem consciência que a aprendizagem realizada no curso o motivou para, por intermédio da transferência da aprendizagem realizada, melhorar a sua prática pedagógica cotidiana, visando que os estudantes se apaixonem pelas aulas. O processo de aprendizagem pode ser dificultado pela logística do curso e a localização das instituições educativas onde a formação decorre.

Quadro 14. Subcategorias identificadas atendendo à revisão de literatura a propósito da Motivação

Subcategoria	Unidade de contexto	Unidade de significado	
		Positivo	Negativo
Motivação	Motivação para transferir	A aprendizagem motivou a transformação da prática pedagógica cotidiana A transferência da aprendizagem contribui para que os formandos no seu dia a dia possam trabalhar com mais prazer O formando tem consciência da necessidade de realizar a transferência para que o aluno se apaixone pelas	A logística e a localização entrava a aprendizagem do formando.

		aulas	
	Expectativa de melhoria do desempenho profissional com a formação	<p>A transferência da aprendizagem permitira 'otimizar a componente didática em contexto de sala de aula.</p> <p>Os proveitos da formação contribuirão para melhorar da prática pedagógica</p> <p>A formação permite conhecer pequenas coisas que poderiam ser realizadas para que o trabalho docente seja "mais eficaz, mais vivo..."</p>	

No que diz respeito ao contexto organizacional ele condiciona a transferência da aprendizagem realizada no curso, sendo que de um modo geral ela concretiza, contudo, esse processo sofre a influência da cultura institucional da instituição educativa e dos alunos em receber e trabalhar com as novas propostas.

Quadro 15. Subcategorias identificadas atendendo à revisão de literatura a propósito do Contexto Organizacional

Subcategoria	Unidade de contexto	Unidade de significado	
		Positivo	Negativo
Contexto organizacional	Posicionamento da direção da instituição educativa face ao processo de transferência	«Mas assim, é um negócio...não é fácil...não é fácil...Porque a gente fala muito na parte bela, na parte teórica, quando a gente fala que tudo dá certo...Mas quando você chega no corpo a corpo, você chega na batalha diária que é a sala de aula, que você vai multiplicar aquele conteúdo, que cada aluno ele vem com uma vivência, ele vem com um problema diferente, aí a coisa muda.....Mas afirmo! Tem salas que funciona sim!! Muito bem!! Mas é que vem a questão do...de você fazer aquela junção....que eu falei....ao meio ver é isso, é a junção...prática, conteúdo! Prática, conteúdo...E acaba dando certo pra alguns, não pra todos!!»	A aplicação da aprendizagem realizada no curso é condicionada pelo ambiente escolar.

	Posicionamento dos pares ao processo de transferência		Crítica em relação à quebra da normalidade estabelecida em resultado do trabalho inovador produto da transferência.
	Oportunidades para transferir	De um modo geral esses ensinamentos são postos em prática, mas dependem essencialmente da realidade e abertura dos alunos em assimilar novas estratégias educativas («Vai da realidade de cada um!!! Acredito eu!!!) e do seu feedback.	Os participantes da comunidade acadêmica e a cultura institucional dificultam por vezes a transferência da aprendizagem.
	Recompensas por transferir		

No âmbito do posicionamento da direção da instituição educativa face ao processo de transferência, apesar de em alguns casos ser possível identificar o sucesso, nem sempre os participantes da comunidade acadêmica e a comunidade acadêmica facilitam e ou reconhecem a transferência da aprendizagem.

Transferência da aprendizagem pelos estudantes

Apresenta-se uma síntese final dos resultados do estudo, considerando cinco temas, organizados a partir da revisão da literatura: 1) percepção pelos estudantes da transferência realizada ("o que mudou na prática cotidiana do professor após a formação?"); 2) uso de novas ferramentas ("ferramentas incorporadas ao dia a dia do estudante após a formação?"); 3) metodologia ("novas formas de trabalhar adotadas?"); 4) facilitadores da transferência ("mudanças na comunidade acadêmica e na instituição educativa após a formação") e 5) dificuldades à transferência ("obstáculos à mudança instituição educativa?").

Percepção pelos estudantes da transferência realizada

No âmbito do primeiro tema, foi possível identificar que os professores perceberam mudanças na sua prática após o treinamento. Essa mudança envolveu: 1.1.) mudança de comportamentos; 1.2.) novos conhecimentos; 1.3.) desenvolvimento de autoconfiança; e 1.4.) abertura à mudança.

Quadro 16. Dados das entrevistas referentes ao tema - Percepção da transferência

Subtemas	
	1.1. Mudança de comportamentos
1. Percepção de mudança	1.2. Novos conhecimentos
	1.3. Desenvolvimento de autoconfiança
	1.4. abertura à mudança

Uso de novas ferramentas

Em relação ao segundo tema, foi possível identificar mudanças, contemplando a 2.1.) utilização de novas ferramentas e 2.2.) o reconhecimento da repercussão da utilização no desempenho do professor.

Quadro 17. Dados referentes ao tema - Uso de novas ferramentas

Subtemas	
2.1. Com utilização de novas ferramentas	2.1.1. Utilização de novas ferramentas
	2.1.2. Reconhecimento da repercussão da utilização no desempenho

Metodologias

Abrangendo o terceiro tema, foi possível identificar 3.1) novas formas de trabalhar e 3.2.) conhecimento do repercussão dessas propostas de trabalho, contemplando 3.2.1.) o assumir da competência; 3.2.2.) celeridade; 3.2.3.) competência; e 3.2.4.) a abertura para a mudança.

Quadro 18. Dados referentes ao tema - metodologias

Subtemas	
	3.1. Novas formas de trabalhar
3. Identificação de novas formas de trabalhar	3.1.1. assumir da competência
	3.2. Conhecimento do impacto
	3.1.2. celeridade
	3.1.3. Competência
	3.1.4. Abertura a mudança

Facilitadores da transferência

O tema 4 permitiu caracterizar os fatores que facilitaram a transferência da aprendizagem para o dia a dia de trabalho, sendo consideradas no que se refere ao formando: 4.1) as expectativas quanto ao treinamento; 4.2.) o entusiasmo para transferir; 4.3.) o desempenho pessoal na transferência; a 4.4). a capacidade para transferir envolvendo 4.4.1.) o tempo, 4.4.2.) a dedicação; 4.5. o suporte da equipe de trabalho; 4.6). a compreensão da validade do conteúdo; 4.7.) o design do curso relacionado à 4.7.1.) a relação existente entre a teoria e a prática, 4.7.2.) a relação entre a formação e o trabalho docente; 4.7.3.) a competência pedagógica dos formadores; 4.8.) a oportunidade para realizar a transferência 4.8.1.) cronograma de transferência, 4.8.2.) recursos e condições para a transferência e 4.8.3.) autonomia para transferir a aprendizagem; 4.9) confiança nas capacidades pessoais para transferir e 4.10) feedback a propósito da transferência realizada.

Quadro 19. Dados referentes ao tema - facilitadores da transferência

Subtemas	
4.1. Expectativas quanto ao treinamento	
4.2. Entusiasmo para transferir	
4.3. Desempenho no processo de transferência	
4.4. Capacidade pessoal para transferir	4.4.1. Tempo
	4.4.2. Dedicação
4.5. Apoio da equipe de trabalho	

Subtemas	
4.6. Convencimento da validade do conteúdo	
4.7. Design do curso	4.7.1. Relação teoria/prática
	4.7.2. Adequação entre a formação e o trabalho a desenvolver no dia a dia
	4.7.3. Competência pedagógica dos professores formadores
4.8. Oportunidades para transferir a aprendizagem realizada no curso envolvendo	4.8.1. Cronograma de transferência após a formação
	4.8.2. Recursos e condições físicas disponibilizadas
	4.8.3. Autonomia para transferir
4.9. Confiança nas capacidades pessoais	
4.10. Avaliação pela instituição do desempenho na transferência	

Obstáculos à transferência

O tema 5 procura apresentar os fatores que dificultaram a transferência da aprendizagem realizada na formação, sendo consideradas, 5.1.1. a desvalorização da necessidade de mudança, 5.1.2. a valorização de práticas antigas com justificativa atribuída à experiência; 5.1.3. falta de incentivo para a mudança; 5.1.4. a ausência de estímulo à mudança e 5.1.5. exigência de exercício de funções dispare da formação recebida.

Quadro 20. Dados referentes ao tema - Obstáculos à transferência

Subtemas	
5.1. Relutância à mudança	5.1.1. desvalorização da necessidade de mudança
	5.1.2. valorização de práticas antigas com justificativa atribuída à experiência
	5.1.3. falta de incentivo para a mudança
	5.1.4. ausência de estímulo à mudança
	5.1.5. exigência de exercício de funções dispare da formação recebida

Conclusões e recomendações

O estudo procurou analisar a percepção dos professores sobre a transferência da aprendizagem recebida no Projeto Professor Aprendiz para a prática em sala de aula. O Programa Professor Aprendiz se insere no esforço nacional brasileiro e cearense de formar professores em serviço enquanto uma atividade continuada e sequencial que ocorre ao longo da carreira docente, oferecida àqueles que já apresentam uma experiência de docência. Assume o entendimento da formação de professores proposta pelo Ministério da Educação do Brasil em 2002 e reforçada em 2015, se inserindo numa vertente da formação docente, que procura desenvolver nos docentes um viés reflexivo em relação ao contexto em que a sua atuação ocorre, conduzindo a que questionem a sua concepção de instituição educativa e de ensino, bem como analisem as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social da sua atuação enquanto professor (CONTRERAS, 2002). O projeto procura a mobilização de experiências por intermédio de um quadro conceitual de produção de saberes, por intermédio de um trabalho de reflexão sobre as práticas, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico de construção e (re)construção permanente de uma identidade pessoal, procurando construir rede de formação participada, onde os professores apóiam e sustentam o crescimento uns dos outros (NÓVOA, 1992) (ZEICHNER, 1993). Atendendo ao material teórico e normativo disponibilizado quando da divulgação, pode-se afirmar que o Projeto Professor Aprendiz, aponta para a promoção da singularidade do docente, considerando a especificidade e a ambigüidade das práticas em seus espaços de trabalho. Ressalta a relevância do processo que Schön caracteriza como de “epistemologia da prática”, de acordo com a qual, a reflexão, análise e problematização sobre as práticas, possibilitam ao professor se sentir capacitado para enfrentar as situações com que vai se deparar no dia a dia e para tomar decisões nas zonas de incerteza que as caracterizam (TARDIF, 2010) (SCHÖN, 2000). Na documentação é possível também encontrar referências nas intenções do Projeto Professor Aprendiz ao incentivo de professores da rede pública a colaborarem na formação de seus pares e a socializarem suas experiências em comum. Esse propósito remete para as idéias de António Nóvoa, quando remete para a importância da promoção na organização de espaços de aprendizagem entre pares, de trocas e de cooperação entre os docentes enquanto princípio formativo. Não se trata de uma simples

colaboração, mas da oportunidade para inscrever os princípios do coletivo e da colegialidade na cultura profissional dos docentes (NÓVOA, 2008).

Para a concretização do estudo se colocaram dois questionamentos de partida, visando saber a percepção dos professores participantes no Projeto Professor Aprendiz sobre a proposta pedagógica do curso frequentado e a sua percepção a propósito da transferência da aprendizagem realizada no curso para a prática no dia a dia da sala de aula.

Os resultados obtidos na presente pesquisa no que diz respeito à percepção dos professores participantes no Projeto Professor Aprendiz sobre a proposta pedagógica do curso frequentado e a transferência da aprendizagem realizada para a prática, revelam uma relação de seu posicionamento face aos pressupostos teóricos que serviram de base para o estudo, expressos nos Referenciais Curriculares para Formação de Professores, publicados em 2002 e que de acordo com Minoru Martins Kinpara foram contemplados e reafirmados na Resolução CNE/CP nº2/2015 de 1º de Julho de 2015 que aprovou novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Os dois documentos apresentam um discurso que se baseia em termos bibliográficos, em (SCHÖN, 1992), (ALARCÃO, 1996), (NÓVOA, 1992) e (ZEICHNER, 1993). Considerando Kinpara (2015), se pode apurar a partir da análise dos documentos que o enfoque teórico desses autores trabalha os conceitos de: “Reflexão” e “O Professor Reflexivo e a Prática Reflexiva”, “Produção do conhecimento pedagógico” e “Professor como investigador de sua prática”.

A percepção dos professores que participaram nos grupos focais da pesquisa, sobre a proposta pedagógica do curso frequentado, é ser possível a partir da oportunidade de partilhar de idéias, materiais e experiências proporcionadas pelo curso, melhorar o seu desempenho profissional. Contudo a motivação para a inovação da prática pedagógica cotidiana pode sofrer entraves e constrangimentos em virtude dos professores sentirem a necessidade de um embasamento mais específico de acordo com as necessidades e áreas curriculares, bem como de uma dinâmica de avaliação após a realização da formação. Apesar dos esforços na promoção de ações de formação, nem sempre ela promove as mudanças pretendidas no contexto real de trabalho. Essa transferência das aprendizagens recebidas na formação

recebida para a prática foi conceptualizada por Holton (1996) num modelo que engloba fatores susceptíveis de influenciar a transferência da aprendizagem para o desempenho das funções, contemplando os indivíduos, a formação e a organização. Os professores dão particular relevo ao enfoque valorização da partilha de ideias, materiais e experiências, o que remete para as ideias de Schön (1992) a propósito do desenvolvimento do conhecimento profissional baseado em conceitos como de pesquisa e de experimentação na prática. Associada a essa ideia do Schön (1992) se encontra a relevância que os formando atribuem ao retirar de proveitos da formação para melhorar a prática pedagógica. As ideias de Alarcão (2010) possibilitam subsidiar a referência dos professores à partilha e troca de experiências e ideias durante o curso, enquanto diagnóstico aprimorado da prática pedagógica, com reflexos na proposta de aulas mais dinâmicas e atrativas. A autora refere que ser docente reflexivo implica num ambiente colaborativo e em estar permanentemente atento a todos os pormenores que envolvem a prática (ALARCÃO, 2010). Podemos tomar a referência da autora, para sustentar a percepção dos formandos de que necessitam modificar as suas práticas em resultado da troca de experiência durante o curso e que essa partilha lhes permite assumir um processo de auto avaliação, pela qual podem comparar a sua prática com os demais e lembrar o que eventualmente possam ter esquecido.

No âmbito da percepção dos formandos do Projeto Professor Aprendiz a propósito da transferência da aprendizagem realizada no curso para a prática no dia a dia da sala de aula atendendo aos referenciais de Holton (1996), se ressalta o reconhecimento que fazem da importância da oportunidade de participar no curso, ressaltando os benefícios da partilha e troca de experiências e ideias para tornar as suas aulas mais dinâmicas e atrativas. Foi possível constatar uma motivação em aplicar os ensinamentos trabalhados no âmbito do Projeto na prática pedagógica cotidiana, sendo a sua aplicação condicionada principalmente pelo tempo e energia necessários em face da abertura da instituição educativa e dos alunos para assimilar novas estratégias educativas. A percepção dos formandos sobre a validade das estratégias usadas na formação, é que esperavam um professor para trabalhar a inovação das práticas pedagógicas e não uma abordagem do conteúdo que na sua percepção já tinham competência para realizar. Alguns referenciam a dificuldade sentida no que diz respeito às oportunidades para transferir, em face do posicionamento da direção da instituição educativa e dos próprios pares ao processo de transferência e à não referência de recompensas para

quem transfere. Considerando o modo como os ensinamentos trabalhados no Projeto foram transferidos para o cotidiano, a percepção dos formandos remete para as ideias Nóvoa (1992) que refere o investimento pelo professor num trabalho livre e criativo, a partir de percursos e projetos próprios, com vistas à construção de uma auto-afirmação profissional, em face do desenvolvimento organizacional que impõe entraves e constrangimentos à criação de um ambiente criativo (NÓVOA, 1992). Ainda de acordo com Nóvoa (1992), o professor para se assumir como um profissional competente deve possuir capacidades de autodesenvolvimento reflexivo, o que lhe permite uma reflexão sobre como enfrentar e resolver os desafios da prática e desenvolver as práticas mais ajustadas. Nesse sentido é possível identificar que o formando, no contexto de um diálogo entre o eu pessoa e o eu profissional, enquanto entidades únicas, com sentimentos, atitudes, princípios e valores, tem consciência que a aprendizagem realizada no curso, o motivou a partir da aprendizagem realizada, melhorar a sua prática pedagógica cotidiana, visando que os estudantes se sintam atraídos pelas aulas. Ainda no que diz respeito ao modo como os ensinamentos trabalhados no âmbito do Projeto foram transferidos para a prática no dia a dia na sala de aula dos professores aprendizes, se remete para a proposta teórica de Schön (1992), quando os formandos se mostram preocupados em, de forma refletida, trabalhar os métodos estudados no curso na sua prática docentes se assumindo a sua emancipação enquanto professor. A contribuição de Zeichner (1993) aponta para o desenvolvimento de uma permanente, cuidadosa e persistente reflexão sobre a prática, considerando os motivos que a justificam e as conseqüências a que ela conduz. Esse processo facilita aos docentes ampliarem a legitimidade das investigações por si desenvolvidas por intermédio do estímulo à coautoria na realização da pesquisa pedagógica, induzindo o que o autor refere como “validade dialógica reflexiva”, por intermédio da promoção do diálogo, da reflexão entre professores, de abrir janelas de diálogo interativo para convivência crítica, para além da rotina e dos espaços administrativos burocraticamente organizados (ZEICHNER, 1993). Contudo o fato do curso ser inter pares dificulta esse trajeto de validade, referindo os formandos estarem conscientes de ser necessário que a transferência dos ensinamentos do curso para a prática do cotidiano aconteça celeremente, sentindo a falta de oferta pelo curso de formação no âmbito do trabalho pedagógico. Por outro lado, o posicionamento da organização da instituição educativa nem sempre facilita e ou reconhece a transferência da aprendizagem (ZEICHNER, 1997). Os professores devem desempenhar um papel ativo no processo de sua formação, indo além da busca de soluções lógicas

e racionais para os problemas, envolvendo tanto dos propósitos e objetivos do seu trabalho, como dos meios para os atingir, numa articulação permanente entre o processo de formação profissional e de docentes, as instituições educativas e a comunidade (ZEICHNER, 1993). Zeichner & Liston (1996) propõe uma aproximação à caracterização do professor, envolvendo:

- analisar, estruturar e resolver os dilemas que se deparam à prática em sala de aula;
- questionar os pressupostos e os valores que lhe são intrínsecos em relação ao ensino;
- atentar ao contexto institucional e cultural no qual ensina;
- procurar estar envolvido nos esforços de mudança da instituição educativa;
- assumir a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

Os dados apurados visaram à compreensão da dinâmica de transferência pelos formandos do Projeto Professor Aprendiz da aprendizagem realizada no curso, para a prática do dia a dia na instituição educativa, envolvendo no processo a análise da sua 1) percepção sobre a efetividade da mudança realizada, a 2) utilização de novas práticas e ferramentas, bem 3) como de formas diferenciadas de trabalhar, para além da identificação dos fatores que atuam como 4) facilitadores e 5) obstáculos.

No âmbito da **percepção da transferência realizada**, verbalizaram alterações nos seus comportamentos e mudanças de prática, após a finalização da formação e retorno para trabalhar nas instituições educativas de origem. Essa situação permitiu perceber nos professores uma abertura à mudança, subsidiada pelo desenvolvimento de autoconfiança e aquisição de novos conhecimentos.

Em relação ao **uso de novas ferramentas**, a percepção dos formandos após a finalização do curso, reconhece a sua validade no incremento do desempenho do professor. No terceiro tema **metodologias** a percepção dos professores revela a adoção de novas formas de trabalhar em resultado da formação recebida.

Quanto à percepção dos professores em relação à sua postura enquanto **facilitadores da transferência da aprendizagem**, manifestaram expectativas e entusiasmo em relação ao tempo e dedicação necessário para a concretizarem. Outro aspecto da percepção revelada pelos formandos, está relacionado com o auto-convencimento de que o que foi aprendido na formação deverá ser transferido, pois tem validade para as atividades por ele desempenhadas no dia a dia. Associado aos fatores facilitadores da transferência da aprendizagem revelaram a percepção sobre o apoio de uma equipe de trabalho que na instituição educativa acolha o

docente no retorno às atividades; as oportunidades para realizar a transferência, por exemplo: o tempo que é dispensado para a mesma, os recursos e as condições físicas; o grau de autonomia que é oportunizado ao professor aprendiz; a confiança que nele é depositada. Outra percepção revelada foi a influência do design do curso para a transferência, envolvendo a relação teoria/prática, a adequação entre a formação e o trabalho a desenvolver no cotidiano e a competência pedagógica dos professores formadores. Para a avaliação da transferência realizada deve ser ponderada a avaliação pela instituição do desempenho dos formandos na transferência.

Quanto à percepção sobre os **obstáculos à transferência** os formandos revelaram a relutância dos colegas professores à mudança, em virtude da ausência de estímulo e a deslocação do professor formando para funções dispares da formação recebida durante o Projeto Professor Aprendiz.

Perspectivas Futuras

Como sugestão para futuras pesquisas, recomenda-se a realização de uma pesquisa para verificar se os ensinamentos trabalhados no âmbito do Projeto Professor Aprendiz foram transferidos para a prática no dia a dia na sala de aula, considerando a observação de aulas que possibilitem saber se os ensinamentos foram ou não transferidos para a prática.

Referências bibliográficas

- ABRUCIO, Fernando Luiz. *Sistema nacional articulado de educação: políticas públicas pactuadas em Regime de Colaboração*. Projeto UNESCO 914brz1139. Edital 06/2013/SASE/MEC. Ministério da Educação. Brasília: 2016.
- ABRUCIO, Fernando Luiz. *Formação de Professores no Brasil: Diagnóstico: agenda de políticas e estratégias para a mudança*. Editora Moderna/Santillana. São Paulo: 2016.
- ALMEIDA, Maria Isabel. Formação contínua de professores em face das múltiplas possibilidades e dos inúmeros parceiros existentes hoje. *Formação contínua de professores*, MEC/TV Escola: 2005, p. 39-53.
- ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2010.
- ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina, 2016.
- ALARCÃO, Isabel. *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 2016.
- APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- APPLE, Michael W. A Política do conhecimento oficial: faz sentido um currículo nacional? In: MOREIRA, A.F. e SILVA, T.T. (Orgs.) *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994, p. 59-91.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. Teto para gastos em educação provoca polêmica. *andifes.org.br*. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/teto-para-gastos-em-educacao-provoca-polemica/>> Acesso em 19 de out de 2016.
- BACKES, D.; COLOMÉ, J.; ERDMANN, R. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. *bvsms.saude*. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/artigos/grupo_focal_como_tecnica_coleta_analise_dados_pesquisa_qualitativa.pdf> Acesso em 9 de out de 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.
- BALDWIN, T. T., FORD, J. K. Transfer of training: a review and directions for future research. In: *Personnel Psychology*, ano 1988, n. 41, p. 63-105.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. *Plano nacional de educação*. Ministério da Educação Nacional. Brasília: MEC, 2014.

- CARNOY, Martin et alii. A educação brasileira está melhorando? Evidências do PISA e SAEB. *Caderno de Pesquisa*. Ano 2015 n. 45, p. 450-485.
- CARR, W.; Kemmis, S. *Becoming critical: Education, knowledge, and action research*. London: Falmer Press, 1986.
- CARVALHO, Luiz Marcelo de. A Educação Ambiental e a formação de professores. In: BRASIL *Panorama da educação ambiental no ensino fundamental*. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, 2001.
- CATANI, A.M.; Oliveira, J.F.; Dourado, L.F. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. *Educação e Sociedade*, Ano 2001 n. 22, p. 39-83.
- CEARÁ. Plano de Atividades 2010. SEDUC-CE: Fortaleza, 2010
- CONTRERAS, J. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.
- CORTÉS, C. *Formación de usuarios y modelo educativo: propuesta metodológica para su integración vinculación en instituciones de educación superior*. Universidad Nacional Autónoma de México: Cidade do México, 2005.
- CUNHA, R. C. *A gestão de recursos humanos na estratégia da empresa*. Instituto do Emprego e da Formação Profissional: Lisboa, 1996.
- DEBUS M. *Manual para excelência em la investigación mediante grupos focales*. Washington: Academy for Educational Development, 1997.
- DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 2002.
- DEMO, P. *Metodologia para quem quer aprender*. São Paulo: Atlas, 2008.
- DEWEY, J. *Como Pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- DEWEY, J. *Democracia e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- DINIZ-PEREIRA, J.; ZEICHNER, K. M. (Orgs.) *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 1979.
- DINIZ-PEREIRA, J. (2007). Paradigmas contemporâneos da formação docente. In SOUZA, J. V. A. (Org.), *Formação de professores para a educação básica: dez anos de LDB*, Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 253-264.
- DINIZ-PEREIRA, J. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, J. ; ZEICHNER, K. M. (Org.) *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 11-42.

- DINIZ-PEREIRA, J. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. *Revista de Educação e Sociedade*. Ano 2014. n. 01, p. 34-42.
- DOURADO, L. F. A gestão democrática e a construção de processos coletivos de participação e decisão na escola. In: FERREIRA, S. C.; AGUIAR, M. A. S. *Para onde vão à orientação e a supervisão educacional?* Campinas: Papirus, 2002.
- DOURADO, L. F. A Formação inicial e continuada de profissionais do magistério da Educação Básica. In: RONCA, A. C. C.; ALVES, L. R. (2015). *O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: educar para a equidade*. São Paulo: Fundação Santillana, 2015 a. p. 259-282.
- DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. *Revista de Educação e Sociedade*. Ano 2015 b. n. 36, p. 299-324.
- DOURADO, L. F. *Plano Nacional de Educação: política de estado para a educação brasileira*. Brasília: Inep, 2016.
- FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 2002.
- FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UECE, 2002.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GATTI, B. ; PESSANHA, E. C.. História da educação, instituições e cultura escolar: conceito, categorias e materiais históricos. GATTI, B. ; INÁCIO F. (Orgs.) *História da Educação em Perspectiva*. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2005, p. 71-90.
- GATTI, B. A. Análise da política públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Ano 2008, n. 13 p. 57-70
- GATTI B.; BARRETO. E. S. *Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social*. Brasília, DF: UNESCO, 2009.
- GERALDI, C. (1998). Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D. ; PEREIRA, E.M. *Cartografias do trabalho docente: professor (a) – pesquisador (a)*. Campinas: Mercado de Letras, p. 237-274.

- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIOVANI, L. M. (1998). Do professor informante ao professor parceiro: reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. *Cadernos CEDES*, Ano 1998, n. 19. p. 44-56.
- GIROUX, H. *Teoria Crítica e Resistência em Educação* Petrópolis: Vozes, 1986.
- GIROUX, H. *Escola crítica e política cultural*. Sao Paulo: Cortez, 1987.
- GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOODSON, I. F. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.
- GROHMANN, A; KAUFFELD, S. Evaluating training programs: development and correlates of the questionnaire for professional training evaluation. *International Journal of Training and Development*, Ano 2013, n. 17, p. 135-155.
- GUERRA, P.B.; CÂMARA, P.B.; RODRIGUES, J.V. *Humanator, Recursos Humanos e Sucesso Empresarial*. Lisboa: Edições Dom Quixote, 2003.
- HOLTON, E.F. The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly*, Ano 1996, n. 7, p. 5-23.
- HOLTON, E. F.; RUONA, W. E. A.; LEIMBACH, M.; BATES, R. The relationship between learner utility reactions and predicted learning transfer among trainees. *International Journal of Training and Development*. Ano 2002. N. 6, p. 218-228.
- HOLTON, E.F. Holton's evaluation model: new evidence and construct elaborations. *Advances in Developing Human Resources*, Ano 2005, n. 7, p. 37-54.
- HOLTON, E. The flawed four-level evaluation model. *Human Resources Development Quarterly*, Ano 1996, n. 7, p 5- 21.
- KATOU, A.A.; BUDHWAR, P.S. The effect of human resource management policies on organisational performance in Greek manufacturing firms. *Thunderbird International Business Review*. Ano 2007, n. 49, p. 1-35.
- IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- IERVOLINO, S.A.; PELICIONI, M.C.F. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. *Revista da Escola de Enfermagem da USP* . Ano 2011, n. 35, p. 115-121.
- IGLESIAS, M. E. D.; GÓMEZ, A. M. Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, Ciudad de La Habana, Ano 2004, n. 12, p. 1-5.

- YAMNILL, S.; MCLEAN, G. N. Theories supporting transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, Ano 2001, n. 12, p. 195-208.
- LIMA, E. S. *Formação continuada de professores no semiárido: ressignificando saberes e práticas*. Teresina: EDUFPI, 2011.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, E.P.U. 1986.
- LÚDKE, M. Avaliação institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (as Licenciaturas). *Estudos e Debates*, Ano 1997, n. 19, p. 137-196.
- LÜDKE, M; CRUZ, G. B. (2005). Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, Ano 2005, n. 35, p. 81-109.
- KENNEDY, P. E, CHYUNG, S. Y, WINIECKI, D. J.; BRINKERHOFF, R. O. Training professionals' usage and understanding of Kirkpatrick's Level 3 and Level 4 evaluations. *International Journal of Training and Development*, Ano 2014. n. 18, p. 1-21.
- KIMPARA, Minoru Martins. A formação do professor por meio da prática reflexiva. *Boletim Gestão de Processos Educacionais*. Ano 2015. n. 3, p. 10-23
- KIRKPATRICK, D.L. *Evaluating Training Programs*. Berrett-Koehler Publishers: California USA, 1994
- MINAYO, M. C. S. (Org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- MIRANDA, G. L. Aprendizagem e transferência de conhecimentos. In: MIRANDA, G. L.; BAHIA, S. (Orgs), *Psicologia da educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio d'Água Editores, 2005, p. 235-262.
- MIZUKAMI, M. G. N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCAR, 2002.
- MIZUKAMI, M. G. N. A. Pesquisa sobre formação de professores: metodologias alternativas. In: BARBOSA R. L. L. (Org.) *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp, 2003, p. 201-232.
- MOREIRA, M.A. *Aprendizagem significativa crítica*. Porto Alegre: Ed. do Autor, 2005.
- NÓVOA, A. (Org). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto Educacional,

1995, p. 15-33.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. *Revista Nova Escola*, São Paulo, Ano 2001, n. 142, p. 35-44.

NÓVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M; LESSARD, C. *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

KEMMIS, Stephen. *Critical Reflection: Staff development for school improvement*. Imago Publishing: Philadelphia, 1987.

PARKER, L. E. (1994). Working Together: Perceived Self-and Collective-Efficacy at the Workplace. *Journal of Applied Social Psychology*, Ano 1994, n. 24, p. 43-59.

PEREIRA, J.E.D. (1999). As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*, Ano 1999, n. 68, p. 109-125.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 93-114.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. A ambigüidade dos saberes e da relação com o saber na profissão de professor. In: PERRENOUD, P. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 135-193.

PERRENOUD, P. A prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e Razão Pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. (1999). Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHERDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 1999, p. 12-52.

PIMENTA, S.G.; MOURA, M. O. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN, A. J. *Educação continuada: reflexões, alternativas*. Campinas: Papirus, 2000.

PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2002.

RATHS, James. Teachers' Beliefs and Teaching Beliefs. *Early Childhood Research & Practice*. Ano 2001, n. 3 p. 35-46.

SANTOS, M. L. F; SOUZA, A. S.; SANTOS, M. M. *Prova Brasil - instrumento de*

regulação ou efetivação da qualidade do ensino? UNICAMP: São Paulo, 2016.

SAMPIERI, Collado Lúcio. **Metodologia de Pesquisa**, Ed. McGraw Hill: São Paulo, 2006.

SCHÖN, D. *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smit, 1983.

SCHÖN, D. *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smit, 1983.

SCHÖN. D. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1997.

SCHÖN. D. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, K. A. A formação de professores na perspectiva crítico emancipadora. *Linhas Críticas*, Ano 2011, n. 17, p. 13-31.

SOARES, A. M. F.; MENDES SOBRINHO, J. A. C. A formação do professor de Ciências Naturais: discutindo a prática reflexiva. In: MENDES SOBRINHO, J. A. C. (Org.) *Ensino de Ciências Naturais: saberes e práticas docentes*. Teresina: EDUFPI, 2013.

TAKAHASHI, F. Críticas não faltam às gigantes da educação, mas elas têm valor no sistema. *Folha de São Paulo*. 02/07/2016.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

ÚBEDA-GARCIA, M; MARCO-LAJARA, B; SABATER-SEMEPERE, V; GARCIA-LILLO, F. Training policy and organizational performance in the Spanish hotel industry. *The International Journal of Human Resource Management*, Ano 2013, n. 5, p. 301-326.

UNESCO, *Proyecto Regional de Indicadores Educativos: Alcanzando las metas educativas. Informe Regional*: Santiago do Chile, 2013.

VASCONCELOS, C. S. Os desafios da Indisciplina em Sala de Aula e na Escola. *Idéias*. São Paulo, Ano 1997, n. 28, p. 227-252.

VELADA, A. R. *Avaliação da Eficácia da Formação Profissional: Factores que afectam a transferência da formação para o local de trabalho*. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE): Lisboa, 2007.

VELOSO, A. L. O. M.; SILVA, M. J.; SILVA, I.; CAETANO. A. Fatores que afetam a transferência da aprendizagem para o local de trabalho. *Revista de Administração de Empresas*, Ano 2015, n. 55, p. 188-201.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa,

1993.

ZEICHNER, K. M; LISTON, D.P. *Reflective teaching: an introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1997.