

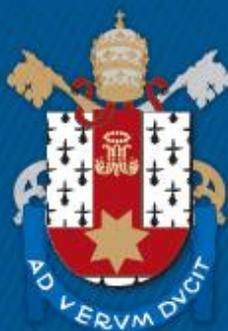
ESCOLA DE CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

CRISTIANE RIBEIRO SCHWANTES

**AS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DE UM MUNICÍPIO DO
INTERIOR DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL SOBRE AS
CONTRIBUIÇÕES DOS SEMINÁRIOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA
SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

PORTO ALEGRE
2019

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA

CRISTIANE RIBEIRO SCHWANTES

**AS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DE UM MUNICÍPIO DO
INTERIOR DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL SOBRE AS
CONTRIBUIÇÕES DOS SEMINÁRIOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA
SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

PORTO ALEGRE

2019

CRISTIANE RIBEIRO SCHWANTES

**AS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DE UM MUNICÍPIO DO
INTERIOR DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL SOBRE AS
CONTRIBUIÇÕES DOS SEMINÁRIOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA
SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação em Ciências e Matemática.

Orientador: Dr. João Bernardes da Rocha Filho

PORTO ALEGRE

2019

Ficha Catalográfica

S398p Schwantes, Cristiane Ribeiro

As percepções de professores de ciências de um município do interior do estado do Rio Grande do Sul sobre as contribuições dos seminários de formação continuada para suas práticas pedagógicas / Cristiane Ribeiro Schwantes . – 2019.

81.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. João Bernardes da Rocha Filho.

1. Formação Continuada. 2. Professores de Ciências. 3. Percepções de Professores. I. Rocha Filho, João Bernardes da. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecária responsável: Salete Maria Sartori CRB-10/1363

CRISTIANE RIBEIRO SCHWANTES

"AS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DE UM MUNICÍPIO DO INTERIOR DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DOS SEMINÁRIOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS"

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestra em Educação em Ciências e Matemática.

Aprovada em 19 de março de 2019, pela Banca Examinadora.



Dr. João Bernardes da Rocha Filho (Orientador - PUCRS)



Dr. Francisco Catelli (UCS)



Dr. Luciano Denardin de Oliveira (PUCRS)

As pessoas seguem a correnteza, obedecendo às suas rotinas diárias e antecipadamente resignadas diante da impossibilidade de mudá-la, e acima de tudo convencidas da irrelevância e ineficácia de suas ações ou de sua recusa em agir.

Zygmunt Bauman

AGRADECIMENTOS

Durante a realização desse trabalho, muitas foram as contribuições para que pudesse concluí-lo, e a palavra que define esse momento é Gratidão.

Gratidão a Deus por me possibilitar viver mais essa etapa de estudo e aprendizado.

Aos meus pais que sempre colocaram os meus estudos e o da minha irmã como prioridade da família.

Ao meu marido e meus filhos por todo o apoio, compreensão e carinho.

Aos colegas da Secretaria Municipal de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática pelo auxílio e pelos momentos de reflexão.

Ao querido orientador João Bernardes por me aceitar como sua orientanda e principalmente pelos ensinamentos, incentivo e confiança nesse trabalho.

A CAPES pelo apoio financeiro.

RESUMO

A formação continuada de professores tem previsão legal e vem sendo trabalhada e discutida mais fortemente desde o final do século XX. É debatida, abordada e consolidada nos municípios por meio de seminários, cursos, estudos, entre outros. Esta dissertação tem por objetivo compreender como o planejamento e a oferta dos Seminários de Formação Continuada da Rede Municipal de Ensino de um município do interior do Estado do Rio Grande do Sul são percebidos pelos professores de Ciências, em relação ao atendimento de suas necessidades e interesses. A pesquisa teve uma abordagem de investigação qualitativa, sendo realizado um estudo de caso. As Participantes foram cinco professoras de Ciências. Como instrumento para coleta de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada e os dados foram analisados pela metodologia Análise Fenomenológica Hermenêutica (AFH), que assume a Interpretação Essencial Sintética (IES) como produto de seu desenvolvimento. Com base na análise das entrevistas observou-se que, em relação às características dos seminários, a totalidade das Participantes afirma que a participação dos professores da Rede Estadual de Ensino nos Seminários de Educação é importante e positiva. Com relação às concepções sobre formação continuada, as Participantes as associaram ao aperfeiçoamento do dia a dia e da prática pedagógica, à retomada das teorias e metodologias que foram estudadas na graduação, a momentos de reflexões e trocas de ideias e à qualificação e capacitação. Quanto às necessidades de formação continuada, todas as Participantes responderam que os Seminários contribuem para suas práticas pedagógicas e que devem continuar no formato em que são atualmente oferecidos aos professores, porém, foram unânimes ao afirmar que somente os Seminários não satisfazem suas necessidades pedagógicas. As cinco Participantes disseram que necessitam de uma formação continuada específica para professores de Ciências. A partir da análise das entrevistas pôde-se perceber que os Seminários de Formação Continuada oferecidos pelo município contribuem para a prática docente das Participantes, porém, há uma carência de formação continuada específica e direcionada para esses profissionais, sendo que o conhecimento de suas opiniões e necessidades é útil para o planejamento e execução de um novo formato de formação, de acordo com seus interesses. Esse trabalho está dividido nos seguintes capítulos: Introdução, Justificativa e Contextualização, Referencial Teórico, Procedimentos Metodológicos, Análise das Entrevistas e Considerações Finais, também possuindo Referências e Apêndices.

Palavras-chave: Formação continuada. Professores de ciências. Percepções de professores.

ABSTRACT

Continued teacher education has a legal perspective and has been made and discussed more strongly since the end of the 20th century. It is debated, approached and consolidated in the cities through seminars, courses, studies, among others. This dissertation aims to understand how the planning and the offer of the Continued Education Seminars of the Municipal Teaching Network of a city in the State of Rio Grande do Sul are perceived by science teachers in relation to the attendance of their needs and interests. This research have a qualitative approach, with case study type. The Participants were five science teachers. As a data collection instrument, was used an semi-structured interview, and the data were analyzed by the methodology called Hermeneutic Phenomenological Analysis (AFH), which assumes the Synthetic Essential Interpretation (IES) as a product of its development. Based on the analysis of the interviews, we observed that, in relation to the characteristics of the seminars, the totality of the Participants affirms that the participation of the teachers of the State Education Network in the Education Seminars is important and positive. With regard to conceptions about continued education, the Participants associate them with the improvement of daily life in school and your pedagogical practice, the resumption of the theories and methodologies that were studied in the undergraduate, moments of reflection and exchange of ideas and qualification. Regarding continued training needs, all Participants answered that the Seminars contribute to their pedagogical practices and should continue in the format in which they are currently offered to the teachers, but were unanimous in stating that the Seminars, only, do not serve to all their pedagogical needs. The five Participants said they need specific continued education for science teachers. From the analysis of the interviews, we conclude that the Continued Education Seminars offered by the municipality contribute to the teaching practice of the Participants, however, there is a lack of specific and targeted training for these professionals, being the knowledge of their opinions and needs is useful for planning and executing a new training format, according to their interests. This work contain the following chapters: Introduction, Justification and Contextualization, Theoretical Referential, Methodological Procedures, Analysis of Interviews and Final Considerations, also possessing References and Appendices.

Keywords: Continued education. Science teachers. Perceptions of teachers.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1. Temas e palestrantes convidados pela SMEC.....	14
Quadro 2. Perfil das Participantes da Pesquisa.....	37

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO, JUSTIFICATIVA E CONTEXTUALIZAÇÃO	13
1.1 Questão Geral de Pesquisa	15
1.2 Questões Específicas de Pesquisa	15
1.3 Objetivos	16
2. REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1 Legislação Sobre a Formação Continuada de Professores	18
2.2 Formação Continuada de Professores e Formação Continuada de Professores de Ciências.....	21
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	28
3.1 A Fenomenologia e a Hermenêutica como princípios do Método de Análise de Resultados	32
3.1.1 Fenomenologia.....	32
3.1.2 Hermenêutica	34
4. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	37
4.1 Participante 1	38
4.2 Participante 2	44
4.3 Participante 3	51
4.4 Participante 4	58
4.5 Participante 5	62
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS	72
APÊNDICES	76
APÊNDICE A.....	77
APÊNDICE B.....	78

LISTA DE SIGLAS

AFH - Análise Fenomenológica Hermenêutica
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE - Conselho Nacional de Educação
EaD - Educação a Distância
FAPA - Faculdade Porto-Alegrense
GEEMPA - Grupo de Estudos sobre Educação Metodologia de Pesquisa e Ação
GESTAR II - Gestão da Aprendizagem Escolar / 6º ao 9º Ano
IES - Interpretação Essencial Sintética
IFSul - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC - Ministério da Educação
PARFOR - Programa Nacional de Formação de Professores
PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE - Plano Nacional de Educação
PRÓ-LETRAMENTO - Programa de Formação Continuada de Professores dos anos/séries iniciais do Ensino fundamental de Português e Matemática
PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UFPEL - Universidade Federal de Pelotas
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
ULBRA - Universidade Luterana do Brasil
UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul
UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNIVATES - Universidade do Vale do Taquari

1. INTRODUÇÃO, JUSTIFICATIVA E CONTEXTUALIZAÇÃO

Dada a natureza deste capítulo, foi utilizada aqui a forma pessoal, mas nos demais capítulos desta dissertação foi adotada a forma impessoal de narrativa.

A formação continuada de professores está prevista em várias legislações que são apresentadas no referencial teórico, e vem sendo debatida, abordada e consolidada nos municípios por meio de seminários, cursos, estudos, entre outros. Porém, conforme Imbernón (2009), não houve muitos avanços na formação permanente dos professores, e só há poucos anos são realizados estudos, pesquisas e publicações sistemáticas sobre o tema.

Trabalho há 23 anos em um município do interior do Estado do RS, como docente e acompanho a trajetória da formação continuada de professores no País. Na tentativa de atender à demanda da formação continuada, alguns programas foram instituídos pelo Governo Federal, tais como Programa Nacional de Formação de Professores (PARFOR), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Programa de Formação Continuada de Professores dos anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental (PRÓ-LETRAMENTO), de Português e Matemática, Gestão da Aprendizagem Escolar / 6º ao 9º Ano (GESTAR II) e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Dos programas descritos, o município em que trabalho foi contemplado com o PRÓ-LETRAMENTO, o GESTAR II e o PNAIC.

Paralelamente aos programas governamentais, e para que fosse possível atender a todos os professores da Rede Municipal¹, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) implementou o SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, como formação continuada, a partir do ano de 2006, com participação de todos os professores da Rede de Ensino, da Pré-Escola ao 9º Ano do Ensino Fundamental, com temas e palestrantes convidados pela SMEC, conforme o Quadro 1. Os Seminários são realizados, geralmente, no recesso de julho para que todos os professores possam participar, inclusive os que trabalham nas Escolas Estaduais, em outro turno.

¹ Nem todos os professores participaram dos programas acima citados devido a questões pessoais, de vagas, de horários e de restrições de disciplina em que atuavam, o que é caso do GESTAR II.

No ano de 2013 fui convidada a assumir o cargo de Gestora da Secretaria Municipal de Educação do município, e com relação à oferta de formação continuada aos professores, prossegui com o modelo adotado anteriormente, continuando assim com os Seminários de Educação nos anos de 2014, 2015 e 2016, nos mesmos moldes em que eram realizados desde o ano de 2006. Entretanto, sempre houve uma questão que me intrigou, que é saber como o formato da formação continuada oferecida pela Rede Municipal de Ensino contribui para a evolução da prática pedagógica dos professores, em especial dos professores de Ciências. Por isso, a escolha desse tema para esta pesquisa e, principalmente, com a ideia de contribuir de alguma forma para a melhoria e aprimoramento dos Seminários, de acordo com a necessidade e demanda dos professores.

No Quadro 1 é mostrada uma síntese dos temas e palestrantes convidados para essas formações, ao longo dos anos.

Quadro 1. Temas e palestrantes convidados pela SMEC

Ano	Tema	Palestrante
2006	As Diferentes Formas de Educar	Prof. Hamilton Werneck; Prof ^a . Estela Mello; Prof. Hilário Bichels e Prof ^a . Mara Regina Costa
2007	Educação - A solução está no afeto	Prof. Lilo Dorneles; Prof ^a . Marilene Cardoso e Joel Adriano Maciel
2008	Como um professor pode formar ou deformar	Prof ^a . Elvira de Souza Lima; Prof. Paulo Inocenti; Prof ^a . Valéria Leonço e Jorge Trevisol
2009	Metodologia: Seguir ou Inventar?	Prof. Max Haetinger
2010	Bem-Estar: valores, habilidades, competências e emoções dos professores	Prof. Celso Antunes; Prof. Paulo Bregolin e Prof. Vitor Hugo Araujo Acunha
2011	Nada Substitui um Bom Professor	Prof. Paulo Bregolin; Ana Cristina Rangel; Prof. Darci Orso; Kátia Rener; Marô Barbieri; Paulo Bentancur; Rossana Ramos; Hélio Magri; Édison Mota Prestes e Tatiane Cecchini
2012	MotivAÇÃO	Joel Adriano Maciel e Jorge Trevisol
2013	Desafios da Educação	Prof ^a . Rosane Oliveira Duarte Zimmer e Dr. Deroni Sabbi

2014	Socializando Práticas Pedagógicas	Prof. Jeverson Reichow; Prof ^a . Ariana Cosme e Prof. Rui Trindade
2015	Um olhar especial para quem cuida da Educação	Matheus Pozatti; Carla Krás Borges; Rafael Nunes e Prof. Daniel Andrade Geraldi
2016	Múltiplas Inteligências	Prof ^a . Fabiane Franciscone; Daniel Guimarães e Prof. Ailton Pozo Mattos
2017	Motivação e Autoestima dos Professores Municipais de Sucesso	Prof. Daltro Monteiro

Fonte: o autor

1.1 Questão Geral de Pesquisa

De forma a trazer uma solução à indagação proposta, a Questão Geral de Pesquisa foi formulada do seguinte modo:

Como professores de Ciências percebem as formações continuadas oferecidas pela Rede Municipal de Ensino de um município do interior do Estado do Rio Grande do Sul, em relação ao atendimento de suas necessidades e interesses?

1.2 Questões Específicas de Pesquisa

Como forma de alcançar a consecução de uma solução à Questão Geral de Pesquisa foram formuladas as seguintes Questões Específicas de Pesquisa:

Quais as concepções dos professores de Ciências sobre formações continuadas?

Como se caracterizam os Seminários de Formação Continuada oferecidos aos professores de Ciências pela Rede Municipal de Ensino de um município do interior do Estado do Rio Grande do Sul?

Que necessidade de formação continuada têm os professores de Ciências da Rede Municipal de Ensino de um município do interior do Estado do Rio Grande do Sul, de acordo com a literatura da área?

1.3 Objetivos

Como síntese da Questão Geral e das Questões Específicas de Pesquisa foram formulados também um Objetivo Geral e três Objetivos Específicos, listados abaixo:

Objetivo Geral

Compreender como o planejamento e a oferta dos Seminários de Formação Continuada da Rede Municipal de Ensino de um município do interior do Estado do Rio Grande do Sul são percebidos pelos professores de Ciências, em relação ao atendimento de suas necessidades e interesses.

Objetivos Específicos:

Identificar as concepções de professores de Ciências da Rede Municipal de Ensino de um município do interior do Estado do Rio Grande do Sul sobre formação continuada.

Caracterizar os Seminários de Formação Continuada ofertados pela Rede Municipal de Ensino de um município do interior do Estado do Rio Grande do Sul.

Compreender as necessidades de formação continuada dos professores de Ciências da Rede Municipal de Ensino de um município do interior do Estado do Rio Grande do Sul.

Esta dissertação foi dividida nos seguintes capítulos: Introdução, Justificativa e Contextualização, Referencial Teórico, Procedimentos Metodológicos, Análise das Entrevistas e Considerações Finais, também possuindo Referências e Apêndices.

O capítulo da Introdução, Justificativa e Contextualização aborda o tema da pesquisa, a justificativa da escolha do referido tema, uma breve trajetória profissional da pesquisadora, a questão geral de pesquisa, as questões específicas de pesquisa, bem como os objetivos geral e específicos da pesquisa.

No segundo capítulo estão as bases teóricas que deram suporte para responder às questões de pesquisa, que estão divididas em: Legislação Sobre a Formação Continuada de Professores, Formação Continuada de Professores e Formação Continuada de Professores de Ciências.

O terceiro capítulo traz os procedimentos metodológicos, e é composto pela abordagem metodológica, tipo de pesquisa, participantes da pesquisa, instrumentos de coleta de dados e método de análise dos dados coletados.

No quarto capítulo estão as análises das entrevistas, onde é apresentada a Interpretação Essencial Sintética – IES, enquanto o quinto capítulo aborda as considerações finais.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo são apresentados os embasamentos legais e teóricos voltados à formação continuada de professores, que deram suporte para responder às questões da pesquisa.

2.1 Legislação Sobre a Formação Continuada de Professores

As políticas públicas para implantação da formação continuada de professores estão previstas em legislações específicas, cuja origem reside, presumivelmente, nas necessidades e condições específicas do professorado em determinado momento histórico. Conforme Gatti (2008), “[...] a legislação não nasce do nada, como inspiração ou insight momentâneo, por desejo deste ou daquele; é resultante de um processo histórico em que ações se desenvolvem” (GATTI, 2008, p. 10).

A formação continuada de professores passou a ter previsão legal na Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino – LDB (BRASIL, 1971), que em seu Art. 38 estabeleceu que “Os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação”. Em 1996, a LDB foi alterada e passou a vigorar por intermédio da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), e não mais como Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino, regendo a Educação Brasileira desde então, até os dias atuais. Na versão de 1996, a formação continuada está prevista no Art. 62, dedicado aos profissionais da educação, nos parágrafos 1º e 2º, que passaram a vigorar a partir da Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009), com a seguinte redação: “§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” e “§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância”.

Ainda na LDB, no parágrafo único do Art. 62, incluído pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), consta que “Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições

de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação”. O inciso II do Art. 67 da LDB 9.394/96 prevê, ainda, o “[...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”.

A formação continuada de professores foi estabelecida como uma das linhas do Plano Nacional de Educação - PNE -, sancionado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001), que estabelece a valorização do magistério e a implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação como uma condição para o avanço científico e tecnológico da sociedade, assim como para o desenvolvimento do País. Em sua diretriz 10.2, referente à formação dos professores e valorização do magistério, ficou estabelecido que a valorização do magistério implica, pelo menos em “[...] um sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo”.

Em acréscimo, o Plano Nacional de Educação do ano de 2014 - Lei nº 13.005, de 25 de junho (BRASIL, 2014), estabelece como meta de número 16, formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o fim da vigência do PNE, bem como garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando suas necessidades e demandas.

Em atenção à formação de professores, o Ministério da Educação - MEC – criou, em 2004, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos, sendo o público-alvo prioritário da rede os professores de educação básica dos sistemas públicos de educação. Nesse sentido, a política de criação da rede tem os seguintes princípios:

[...] a formação do educador deve ser permanente e não apenas pontual; formação continuada não é correção de um curso porventura precário, mas necessária reflexão permanente do professor; a formação deve articular a prática docente com a formação inicial e a produção acadêmica desenvolvidas na Universidade; a formação deve ser realizada também no cotidiano da escola em horários específicos para isso, e contar pontos na carreira dos professores. (BRASIL, 2005, p. 5)

A criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, por meio do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de Educação Superior no País, dá ênfase à formação de professores em seu inciso I: “Oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica”.

No ano de 2007 a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES - por meio da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, fixou como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, bem como utilizar recursos e tecnologias de educação a distância para a formação continuada dos profissionais do magistério e estimular a valorização dos mesmos em todos os níveis de ensino.

Também para atender à demanda da formação dos profissionais do magistério foi elaborada a Resolução nº 2, do Conselho Nacional de Educação - CNE -, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada, que em seu Art. 3º prevê:

A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas [...] – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os 4 direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional. (BRASIL, 2015, p. 3 - 4)

Em 9 de maio de 2016, o Decreto Federal nº 8.752, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, passou a vigorar, trazendo em seu Art. 2º, inciso VII, “a formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais” (BRASIL, 2016).

2.2 Formação Continuada de Professores e Formação Continuada de Professores de Ciências

A formação continuada começa a ser assumida como fundamental para que se tenha sucesso nas reformas educacionais já desde o Século XX. Conforme Gatti (2008, p. 7), “[...] a partir de meados das últimas décadas do século passado é que a expansão de programas ou cursos de educação continuada se deu exponencialmente”. Solbes e González (2016) complementam, dizendo que grandes esforços em nível mundial foram realizados a partir dos anos 1980, com relação à formação de professores. A formação continuada traz a ideia de que a formação dos professores não termina com a conclusão de um curso de formação inicial, mas sim diz respeito à necessidade de formação permanente dos professores para um constante aperfeiçoamento (BRASIL, 2015).

De acordo com Gatti (2008), nos últimos anos ocorreu um aumento no número de iniciativas que recebem o conceito de educação continuada, ressaltando que estudos ajudam a precisar o referido termo, sendo que nesses estudos:

[...] ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional, horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino [...]. (GATTI, 2008, p. 57)

Segundo Imbernón (2011), a formação permanente de professores não pode ser vista apenas como possibilidade de inovação científica, didática e psicopedagógica, mas sim como alternativa para que se criem espaços de participação, reflexão e formação, permitindo a descoberta, organização, revisão e construção da teoria, bem como que ofereça “metodologias de participação, projetos, observação e diagnóstico de processos, estratégias contextualizadas, comunicação, tomada de decisões, análise da interação humana” (IMBERNÓN, 2011, p. 74).

Assim, a formação continuada não pode ser restrita à atualização, treinamento ou capacitação para a inserção de inovações, ou para compensar as deficiências da formação inicial (BRASIL, 2005). “Os professores devem poder beneficiar-se de uma formação permanente que seja adequada às suas necessidades profissionais em contextos educativos e sociais em evolução” (IMBERNÓN, 2011, p. 48). O autor acrescenta, ainda, a importância da formação para que os professores aprendam e se adaptem a conviver com as incertezas, nas mudanças e para as mudanças. Seguindo nessa linha de adaptação às mudanças, também é oferecida a formação permanente de professores na modalidade EaD que, de acordo com Moran (2009), é uma modalidade fundamental para a aprendizagem, atualmente, podendo atender situações diversas da sociedade que está cada vez mais complexa. Embora a modalidade de educação a distância sofra algum preconceito, ela é importante por “poder modificar processos insuficientes e caros de ensinar para muitas pessoas, ao longo da vida” (MORAN, 2009, p. 286).

Uma característica da formação continuada que merece atenção por ter o padrão baseado no modelo de treinamento, é o fato de os professores estarem acostumados a participar de cursos e seminários nos quais o palestrante é um especialista que escolhe o conteúdo ou tema a ser desenvolvido e supõe que irá ajudar os professores a alcançarem os resultados desejados (IMBERNÓN, 2009). Para Pimenta (2002), na formação continuada os cursos de atualização de conteúdos são realizados com frequência. Segundo a autora, “[...] esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos” (PIMENTA, 2002, p. 16). Para Solbes e González (2016), esse tipo de formação, com cursos muito pontuais, não são inseridos à prática docente, sendo necessário que haja uma formação mais intensiva. Nesse sentido, Imbernón ressalta ainda que:

A concepção básica que apoia ‘o treinamento’ é que há uma série de comportamentos e técnicas que merecem ser reproduzidas pelos professores em sala de aula e para isso são utilizadas modalidades como cursos, seminários dirigidos, oficinas com especialistas [...] transmitidas verticalmente por um *expert* solucionador de problemas [...]. (IMBERNÓN, 2009, p. 51)

Complementando, Gatti (2003) acrescenta que os idealizadores dos cursos de formação continuada para professores, em busca de mudanças cognitivas e

práticas, têm a ideia de que “[...] oferecendo informações, conteúdos, trabalhando a racionalidade dos profissionais, produzirão a partir do domínio de novos conhecimentos mudanças em posturas e formas de agir” (GATTI, 2003, p. 192).

A formação permanente deve auxiliar o professor para que este desenvolva uma capacidade profissional que lhe permita analisar a necessidade de inovação na educação que deve ser praticada nas escolas (IMBERNÓN, 2011), proporcionando “[...] as competências para ser capaz de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos; comprometer-se com o meio social” (IMBERNÓN, 2011, p. 72). Tardif (2002) alerta para o fato de que é necessário rever a formação docente, considerando seus saberes, sua rotina e sua realidade. Portanto, “[...] é preciso pensar a formação docente (inicial e continuada) como momentos de um processo de construção de uma prática qualificada e de afirmação da identidade e profissionalização do professor” (BRASIL, 2005, p. 23).

Para que a formação continuada contemple as necessidades dos professores é fundamental “[...] que no momento do planejamento, execução e avaliação dos resultados da formação, o professorado participe no processo da mesma e suas opiniões sejam consideradas” (IMBERNÓN, 2009, p. 27). Imbernón (2009) também destaca que somente quando os professores compreendem que as mudanças “[...] repercutem na aprendizagem de seus estudantes, mudam suas crenças e atitudes de forma significativa e supõem um benefício para o alunato e forma de exercer a docência, então, abre-se a forma de ver a formação [...]” (ibidem).

Desse modo, fica claro que a formação continuada oferecida na forma de palestras com especialistas externos, que vêm propor ações descontextualizadas do meio em que vivem e trabalham os professores, têm efeitos limitados. É preciso pensar a formação continuada de forma integrada aos problemas e demais características específicas da comunidade a que se destina.

Com relação mais específica à formação continuada de professores de ciências, Carvalho e Gil-Pérez (2006) afirmam que os professores de ciências não só necessitam de uma formação adequada, como também não são conscientes de tal necessidade. Os autores ressaltam que há carências na formação inicial dos

professores, e por isso surge a necessidade de formação permanente. “Trabalhos sobre formação em serviço ou continuada e desempenho de professores têm analisado as dificuldades de mudança nas concepções e práticas educacionais desses profissionais em seu cotidiano escolar” (GATTI, 2003, p. 192).

De acordo com Maldaner e Zanon (2004), um problema encontrado na formação de professores de ciências é que os currículos têm características muito disciplinares, e outro problema é a fragmentação que marca o ensino de Ciências e a formação de professores em quase todo o País.

Conforme Tardif (2002), a formação para o ensino é organizada por disciplinas que não têm relação entre elas, são autônomas, fechadas e de pouca relevância para os alunos. De acordo com o autor: “O que é preciso não é exatamente esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino, mas pelo menos abrir espaço maior para a lógica de formação profissional [...]” (TARDIF, 2002, p. 242). O autor complementa, dizendo que a formação deve ser baseada na prática e nos saberes dos professores, e ressalta que na formação de professores são abordadas teorias psicológicas, sociológicas, pedagógicas, históricas, entre outras, que geralmente não têm relação com o ensino e nem com a realidade da profissão docente.

A formação permanente de professores, de acordo com Carvalho e Gil-Pérez (2006), normalmente se concentra em cursos de reciclagem com temas específicos ou para readequação e mudanças nos currículos escolares. Nesse sentido, os autores apresentam o seguinte questionamento: “[...] em que medida se pode propiciar assim satisfação às necessidades formativas do professor?” (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2006, p. 67).

Seguindo essa linha, Imbernón (2009) ressalta que na formação de professores o que ainda predomina é o caráter puramente transmissivo e uniforme, válido para todos os professores, estejam onde estiverem, descontextualizado da realidade, da prática, dos problemas reais e do contexto dos professores, acreditando-se que oferecendo treinamentos, formações, cursos e seminários ocorrerão mudanças significativas na educação. O autor destaca ainda, que há obstáculos na formação de professores que precisam ser transpostos, dentre eles:

[...] a falta de coordenação, acompanhamento e avaliação por parte das instituições e serviços envolvidos nos planos de formação permanente [...]; o predomínio da improvisação nas modalidades de formação [...]; a definição ambígua de objetivos ou princípios de procedimento formativos [...]; a falta de orçamento para atividades de formação coletiva [...]; horários inadequados, sobrecarregando e intensificando a tarefa docente [...]; a formação vista apenas como incentivo salarial ou de promoção e não melhoria da profissão [...]. (IMBERNÓN, 2009, p. 31-33)

Tardif (2002) enfatiza que é preciso que ocorram mudanças consideráveis nas práticas atuais e nas concepções de formações de professores, sendo que uma delas é reconhecer que os professores deveriam ter direito de opinar a respeito de sua formação profissional. Outra questão é que o trabalho dos professores exige conhecimentos que provêm da profissão, então a formação dos professores deveria levar em conta esses conhecimentos. Para o autor “[...] se quisermos que os professores sejam sujeitos do conhecimento, precisaremos dar-lhes tempo e espaço para que possam agir como atores autônomos de suas próprias práticas e como sujeitos competentes de sua própria profissão” (TARDIF, 2002, p. 243). Nesse sentido, Imbernón (2009) complementa, enfatizando que é necessário dar a palavra aos professores como protagonistas da ação.

De acordo com Santos, Antunes e Bernardi (2008), a falta de motivação dos professores é um dos temas mais abordados nas instituições educativas nos últimos anos, sendo a sobrecarga de trabalho e o aumento de funções e de responsabilidades alguns dos fatores que provocam o esgotamento do professor, gerando desmotivação. Para as autoras:

Uma formação continuada, voltada para o desenvolvimento de concepções realistas sobre as qualidades pessoais e profissionais, proporciona a satisfação, o bem-estar profissional do docente e promove uma elevação no seu nível de motivação. (SANTOS; ANTUNES; BERNARDI, 2008, p. 46).

Para Imbernón (2009), as formações continuadas deveriam preocupar-se em dar ênfase às questões relacionadas às emoções dos professores, possibilitando o estabelecimento de vínculos afetivos e principalmente desenvolvendo a autoestima dos mesmos.

Libâneo (2013) destaca que a formação continuada de professores possibilita aprendizagem permanente, desenvolvimento profissional, pessoal e cultural. O autor ressalta que:

“[...] é na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais. (LIBÂNEO, 2013, p. 187)

Imbernón (2009) complementa, discorrendo sobre os benefícios da criação de redes organizativas nas escolas que possam permitir:

[...] um processo de comunicação entre os pares e intercâmbio de experiências para possibilitar a atualização nos campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre o professorado para refletir sobre a prática educativa mediante a análise da realidade educacional, a leitura pausada, o intercâmbio de experiências, os sentimentos sobre o que acontece, observação mútua, os relatos da vida profissional, os acertos e os erros [...] que possibilitem a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática. (IMBERNÓN, 2009, p. 40-41)

Nesta linha, Imbernón (2009) destaca que a formação permanente de professores deve incentivar o desenvolvimento profissional, pessoal e institucional dos professores, realizando um trabalho que possibilite transformações na prática docente. Deve-se considerar o professor como um “[...] agente dinâmico, cultural, social e curricular, capaz de *tomar decisões educativas, éticas e morais* [...]” (IMBERNÓN, 2011, p. 22). Para o autor, o processo de formação dos professores deve possibilitar que estes desenvolvam habilidades, atitudes e conhecimentos que os tornem reflexivos e investigadores e que no momento de avaliar as formações e seus resultados os professores sejam ouvidos, participem, e que suas opiniões sejam consideradas.

O autor destaca também, como um caminho a seguir, que a formação permanente de professores não tenha apenas o caráter transmissivo que ainda continua em vigor, e que:

[...] a formação permanente deveria apoiar-se, criar cenários e incentivar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas escolas e nos territórios, de modo que lhes permitissem examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., promovendo um processo constante de autoavaliação do que se faz e analisando por que se faz. (IMBERNÓN, 2016, p. 148)

Para Tardif (2002), a formação de professores deve ser contínua, durante toda a carreira docente, onde períodos de trabalho devem ser alternados com períodos de formação, pois os professores são considerados “[...] práticos, refletidos ou ‘reflexivos’ que produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho

e são capazes de deliberar sobre suas próprias práticas, de objetivá-las e partilhá-las” (TARDIF, 2002, p. 286). O autor destaca ainda que a formação continuada também deve ser realizada na escola, na formação com os pares, integrada à pesquisa e de acordo com as situações vividas pelos docentes. Para autor, só “[...] seremos reconhecidos socialmente como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais quando começarmos a reconhecer-nos uns aos outros como pessoas competentes” (TARDIF, 2002, p. 244). Imbernón (2009) complementa, reafirmando a importância de existir um clima de colaboração entre os professores nos momentos de formação permanente, que o professor precisa ser apoiado em suas aulas pelos colegas ou por assessores externos, porém enfatiza que quem não quer mudar, não muda, e quem pensa que está muito bem não se questiona sobre suas atitudes.

A formação de professores de Ciências deve ser contínua e contextualizada, organizada com a participação dos docentes, de maneira que possibilite reflexões sobre a prática pedagógica, originando mudanças pessoais e profissionais.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesse capítulo é apresentado o tipo de investigação e os procedimentos metodológicos realizados para alcançar os objetivos propostos.

A pesquisa teve uma abordagem de investigação qualitativa que, conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 49), “[...] exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”.

Para Bicudo (2011), como o próprio nome diz, a pesquisa qualitativa trabalha com a qualidade, qualidade essa do objeto observado e do fenômeno percebido, sendo que o par objeto/observado indicam uma separação entre o sujeito que observa e o objeto observado. O par fenômeno/percepção indica que a qualidade é percebida e mostra-se na percepção do sujeito. A autora complementa, destacando que:

“[...] não há uma separação entre o percebido e a percepção de quem percebe, uma vez que é exigida uma correlação e sintonia, entendida como doação, no sentido de *exposição*, entre ambos [...] o que significa que a clareza do percebido dá-se pontualmente no momento do ato da percepção” (BICUDO, 2011, p. 19)

Foi promovida uma pesquisa do tipo estudo de caso, dentro da abordagem qualitativa, que é uma estratégia de pesquisa utilizada ao se investigar um fenômeno contemporâneo inserido em algum contexto da vida real. Nesse sentido, essa opção decorre de que:

[...] a clara necessidade pelos estudos de caso surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos. Em resumo, o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos [...]. (YIN, 2005, p. 20)

Esta pesquisa foi realizada com cinco professoras de ciências de um município do interior do Estado do Rio Grande do Sul, que por ser um município pequeno possui apenas seis professoras de ciências. Uma das professoras, porém, participou da entrevista piloto realizada antes da entrevista com os outros cinco professores, sendo assim, a pesquisa envolveu de alguma forma a totalidade dos docentes de Ciências que atuam no referido município. Essas professoras lecionam do 5º ao 9º Anos do Ensino Fundamental, sendo três em uma mesma escola, com

maior número de turmas e alunos, e as outras duas, cada qual em outra escola, com poucas turmas e com uma demanda escolar pequena. Ressalta-se que o município possui apenas três Escolas de Ensino Fundamental.

As cinco professoras participaram de todos os Seminários de Educação promovidos pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura nos últimos anos, por isso, além de formarem a totalidade dos professores de ciências, este foi outro critério intencionalmente utilizado para a escolha das participantes da pesquisa.

A amostra intencional escolhida pela pesquisadora é, conforme Marconi e Lakatos (2002), o tipo mais comum de amostra não probabilística, pois a pesquisadora está interessada na opinião de determinados elementos da população. Para as autoras:

O pesquisador não se dirige, portanto, à 'massa', isto é, a elementos representativos da população em geral, mas àqueles que, segundo seu entender, pela função desempenhada, cargo ocupado, prestígio social, exercem funções de líderes de opinião na comunidade. Pressupõe que estas pessoas, por palavras, atos ou atuações, têm a propriedade de influenciar a opinião dos demais. (MARCONI; LAKATOS, 2002, p.52)

Como instrumento para coleta de dados foi utilizada a entrevista, por ter um caráter de interação, havendo uma influência de reciprocidade entre quem pergunta e quem responde (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). De acordo com as autoras, quando são realizadas entrevistas com professores não se está impondo um problema estranho, mas sim problemas que lhes são familiares. Durante as entrevistas, foram realizadas anotações dos pontos principais abordados por cada professora e, de acordo com Gil (2008, p. 119), "O modo mais confiável de reproduzir com precisão as respostas é registrá-las durante a entrevista, mediante anotações ou com uso do gravador".

A entrevista utilizada foi do tipo semiestruturada, pois para Lüdke e André (2013), o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa em educação está mais próximo dos esquemas livres, menos estruturados, então se justifica a utilização da entrevista semiestruturada, que permite que o entrevistador faça adaptações necessárias, não sendo aplicada rigidamente (ibid). De qualquer maneira:

[...] é importante lembrar que, ao decidirmos pela entrevista, estamos assumindo uma das técnicas de coleta de dados mais

dispendiosas, especialmente pelo tempo e qualificação exigidos do entrevistador. Quanto mais preparado estiver ele, quanto mais informado sobre o tema em estudo e o tipo de informante que abordará, maior será, certamente, o proveito obtido com a entrevista. (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 44)

Antes da realização da entrevista com as participantes foi realizada uma entrevista piloto com uma das seis professoras de ciências, para verificar, se com as perguntas realizadas e com a maneira de condução da entrevista, seria possível responder às questões de pesquisa, ou se deveria ocorrer alguma readequação do roteiro ou da metodologia como um todo. A escolha dessa professora para contribuir com a validação do instrumento deu-se pelo fato de ela ser a única professora do município que possui mestrado, portanto a análise da pesquisa foi baseada nas respostas das cinco professoras restantes, participantes da investigação. Após realizada a entrevista piloto, a transcrição e a interpretação foram apresentadas à Participante validadora, para sua apreciação, com a finalidade de verificar se deveria ser acrescentado ou retirado algum item ou se algo não estava de acordo com o que ela considerava adequado para os fins planejados para este estudo. A Participante validadora reiterou que não seria preciso alterar qualquer detalhe do instrumento, pois as suas ideias foram corretamente apreendidas por meio de seu uso. Para Rosa e Arnoldi (2014, p.57):

A entrevista-piloto servirá ao entrevistador como forma de verificação da adequação dos questionamentos, analisando-os como viáveis ou não, e também para que se certifique dos posicionamentos adequados a serem incorporados ao tema em questão. É necessário salientar que esta aplicação experimental, a entrevista-piloto, deve ser utilizada em sujeitos que não os participantes selecionados para a entrevista real.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de maio e agosto de 2018, e as professoras foram entrevistadas individualmente nas escolas onde atuam, sendo uma entrevista a cada dia, mesmo na escola onde lecionam várias participantes, por questões de organização e utilização dos espaços escolares, que são reduzidos e, principalmente, para interferir o mínimo possível na rotina das escolas. As professoras participantes foram identificadas por números, garantindo, assim, o sigilo quanto às suas identidades.

Após a realização das entrevistas, as mesmas foram transcritas e apresentadas às Participantes para que verificassem se as anotações correspondiam às ideias que elas pretendiam manifestar sobre os temas contidos

no instrumento. De acordo com Creswell (2014) a qualidade de um estudo é avaliada pela validação, e é considerada “[...] em pesquisa qualitativa como uma tentativa de avaliar a ‘acurácia’ dos achados, como melhor descritos pelo pesquisador e os participantes” (CRESWELL, 2014, p. 197).

Os dados coletados na pesquisa foram analisados pela metodologia Análise Fenomenológica Hermenêutica – AFH (MEDEIROS, 2015), que assume a Interpretação Essencial Sintética – IES como produto de seu desenvolvimento, “[...] sendo uma alternativa aos métodos de análise de texto ou discurso na pesquisa qualitativa, sendo aplicável a entrevistas e observações” (MEDEIROS, 2015, p. 47).

A AFH/IES se diferencia de outros métodos de análise principalmente pela ausência da dissecação do *corpus* da pesquisa em unidades de sentido, assim como de sua posterior reintegração em categorias, deixando essas tarefas de lado em prol da autonomia, competência, intuição, conhecimento, capacidade de observação e sagacidade do investigador (MEDEIROS, 2015).

De acordo com Medeiros (2015), para realizar a AFH o pesquisador vai direto da entrevista para o texto final, sem que haja fragmentação, desconstrução e reconstrução do material coletado. Ou seja:

[...] a AFH gera um processo de IES, que por sua vez resulta num produto também chamado IES. Evidentemente que nada há de raso na produção de uma IES, de maneira que não se trata de elaborar uma coletânea de anotações de campo, mas sim de construir um texto apurado, constituído pelo pesquisador sênior a partir da integração do fenômeno investigado, do seu próprio ser e conhecimento da área. (MEDEIROS, 2015 p. 48)

Mesmo sem algoritmos, a aplicação da IES pressupõe ações mais ou menos óbvias em um processo de tomada de consciência sobre uma questão investigada - nada diferente do que um filósofo faria ao apropriar-se de determinado conteúdo -, mas que não são síncronas ou sequenciais. Conforme Medeiros (2015, p. 49):

“o pesquisador *navega* pelos dados tentando *identificar*, que é ter consciência sobre o que é observado; *conhecer*, que é o estudo teórico do que é observado; *observar* o que está sendo estudado; *interpretar*, que é interagir com o que está sendo estudado para compreender o que acontece; *compreender*, que é se colocar no lugar dos que vivem o que está sendo estudado; *refletir*, que é voltar-se às noções aprioristas (o *Eu*) e confrontá-las com o que agora se compreende; *imergir*, que é reformular a compreensão mediante a interpretação profunda do fenômeno observado e estudado, e; *concluir*, que é realizar a apresentação da visão geral

do estudado, contendo a interpretação compreensiva aplicada ao observado, incluindo os referenciais teóricos, concepções e percepções do pesquisador, diretamente na forma de texto, que pode ser entendida como a própria IES, produto da AFH.

3.1 A Fenomenologia e a Hermenêutica como princípios do Método de Análise de Resultados

3.1.1 Fenomenologia

A Fenomenologia é a “[...] doutrina universal das essências, em que se integra a Ciência da essência do conhecimento” (HUSSERL, 1990, p. 22). Para Merleau-Ponty (2006), fenomenologia é o estudo das essências, e de acordo com a fenomenologia os problemas resumem-se em definir essas essências. Para alcançar as essências é preciso reduzir o fenômeno, purificá-lo de tudo que não é essencial (ZILLES, 2012). O fenômeno reduzido é fenômeno puro, “[...] que exhibe a sua essência imanente (singularmente tomada) como dado absoluto” (HUSSERL, 1990, p. 71). Para Husserl (ibid.), o imanente está em mim e o transcendente está fora de mim. De acordo com Zilles: “[...] a fenomenologia husserliana pretende estudar, pois, não puramente o ser, nem puramente a representação ou aparência do ser, mas o ser tal como se apresenta no próprio fenômeno” (ZILLES, 1994, p. 125). A proposta da fenomenologia é a abordagem direta dos fenômenos (MORAES, 1993).

O termo fenomenologia é composto pelas palavras gregas *phainómenon* e *logos*. A palavra *phainómenon* significa mostrar-se, o que se revela, se mostra em si mesmo, é “[...] trazer para a luz [...], a claridade, isto é, o elemento, o meio em que alguma coisa pode vir a se revelar e a se tornar visível em si mesma” (HEIDEGGER, 2002, p. 58). A palavra *logos* é compreendida como razão, conceito, definição, relação, juízo. O “[...] logos deixa e faz ver aquilo sobre o que se discorre e o faz para quem discorre (*medium*) e para todos aqueles que discursam uns com os outros” (HEIDEGGER, 2002, p. 62-63).

A fenomenologia é “[...] uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua ‘facticidade’” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 1). Para o autor, tudo que sabemos do mundo, mesmo pela Ciência, sabemos a partir de nossa própria visão

ou experiência do mundo. Desse modo, buscar a essência do mundo é buscar o que ele é de fato para nós, sem qualquer tematização. O autor destaca que:

O mundo fenomenológico é não o ser puro, mas o sentido que transparece na intersecção de minhas experiências, e na intersecção de minhas experiências com aquelas do outro, pela engrenagem umas nas outras; ele é, portanto, inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que formam sua unidade pela retomada de minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, da experiência do outro na minha. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 18)

Edmund Husserl, considerado o pai da fenomenologia, afirma que “[...] ‘fenomenologia’- designa uma Ciência, uma conexão de disciplinas científicas; mas, ao mesmo tempo e acima de tudo, ‘fenomenologia’ designa um método e uma atitude intelectual” (HUSSERL, 1990, p. 46). Para Husserl, a fenomenologia era uma *psicologia descritiva*, ou seja, o retornar às *coisas mesmas* (MERLEAU-PONTY, 2006). Seibt (2012, p. 82) complementa que o retorno às coisas mesmas, é “[...] não ter determinações prévias que acompanhem o encontro com a coisa [...]”, e o retorno às coisas é o que propõe o princípio de investigação da fenomenologia. Para Husserl (1990), as coisas existem na consciência e o ver é centrado simplesmente nelas, sendo que as coisas têm por si e são para si mesmas diferentes. Complementando, o autor destaca:

[...] que efetivamente não tem sentido algum falar de coisas que simplesmente existem e apenas precisam de ser vistas; mas que esse ‘meramente existir’ são certas vivências da estrutura específica e mutável; que existem a percepção, a fantasia, a recordação, a predicação, etc., e que as coisas não estão nelas como um invólucro ou um recipiente, mas se *constituem* nelas as coisas, as quais não podem de modo algum encontrar-se como ingredientes naquelas vivências. (HUSSERL, 1990, p. 32)

Para Georg Hegel, em *Fenomenologia do Espírito* (1992), a fenomenologia tem três significações: uma filosófica, que pergunta o que significa experimentar-se a si mesma para a consciência através de diferentes formas de saber que são julgadas pela Ciência ou Filosofia; uma significação cultural, representando a reflexão hegeliana, que é o questionamento do homem moderno sobre o seu destino na busca pelo sentido através da aparente sem razão dos conflitos, e uma significação histórica, definida como a originalidade da proposta hegeliana, que é “[...] o que significa para a consciência a necessidade de percorrer a história da formação do seu mundo de cultura como caminho que designa os momentos de

seu próprio formar-se como Ciência?” (HEGEL, 1992, p. 12). Para o autor, a consciência designa “[...] o movimento dialético no qual o saber do mundo passa no saber de si mesmo como na sua verdade [...]” (HEGEL, 1992, p. 14), ressaltando que com a consciência-de-si entramos no reino da verdade. Nesse sentido, Moraes (1993) complementa, destacando que o encontro entre a consciência e a materialidade fundamenta a fenomenologia, e só tem sentido falar de mundo construído baseando-se nos fenômenos apresentados à consciência.

Na fenomenologia pode ocorrer que o que deveria tornar-se fenômeno esteja velado, é o encobrimento, conceito oposto a fenômeno. Um fenômeno pode ficar *encoberto* por nunca ter sido descoberto, ou o fenômeno pode estar *entulhado*, ou seja, tinha sido descoberto, mas voltou a encobrir-se, podendo este encobrimento ser total ou se manter visível o que antes se descobriu, embora como aparência (HEIDEGGER, 2002).

Para Merleau-Ponty (2006), o verdadeiro sentido da fenomenologia é encontrado nas pessoas, é a descrição direta da experiência vivida, exatamente como ela é, sem considerar sua gênese psicológica e as explicações que os cientistas, historiadores e sociólogos possam conceder. “Fenomenologia diz, então: deixar e fazer ver por si mesmo aquilo que se mostra, tal como se mostra a partir de si mesmo” (HEIDEGGER, 2002, p. 65). O propósito da fenomenologia é o estudo dos fenômenos tais como estes se apresentam à consciência (MORAES, 1993).

3.1.2 Hermenêutica

A palavra hermenêutica é de origem grega e significa traduzir, interpretar, e há possibilidade, embora sem confirmação filológica, que seja derivada de Hermes, mensageiro dos Deuses, ao qual é atribuída a origem da escrita e da linguagem (CORETH, 1973, p. 2)

[...] a palavra ‘hermenêutica’ foi primeiramente formada e empregada no domínio teológico, surgindo, porém, apenas na era moderna – como título de livro, encontra-se desde os séculos XVII e XVIII – no sentido de uma ‘arte da compreensão’ ou de uma ‘doutrina da boa interpretação’, a saber, no sentido bíblico de uma interpretação correta e objetiva da Escritura.

Schmidt (2014) define hermenêutica como a teoria da interpretação, e Gadamer (2007) complementa destacando que “a interpretação não é um ato

posterior e ocasionalmente complementar à compreensão. Antes, compreender é sempre interpretar, e, por conseguinte, a interpretação é a forma explícita da compreensão” (GADAMER, 2007, p. 406). Para Friedrich Schleiermacher, considerado o pai da hermenêutica, a “[...] arte de compreender está internamente conectada com a arte de falar e com a arte de pensar” (SCHLEIERMACHER, 1999, p. 15).

Considerando o sentido de interpretação da hermenêutica, possivelmente ela exista desde o momento em que o homem começou a falar, e com o desenvolvimento da linguagem as interpretações tornaram-se fundamentais. Diversas disciplinas foram responsáveis por desenvolver teorias de interpretação desde a antiguidade (SCHMIDT, 2014).

Schmidt (2014) destaca que, para Friedrich Schleiermacher, a hermenêutica, como arte da compreensão, compreende o que é dito pelas pessoas através de sua linguagem, e tem como objetivo interpretar como o autor consegue transmitir suas ideias através da linguagem e “[...] interpretar bem requer um talento para compreender tanto a linguagem quanto a individualidade do autor” (SCHMIDT, 2014, p. 30).

Para Schleiermacher a compreensão pode se realizar através do método divinatório e o método comparativo. O método divinatório ocorre quando o intérprete se *transforma* na pessoa que está sendo interpretada e tenta compreender o que a levou a ter tais ideias e decisões inspiradoras. Já no método comparativo o intérprete compara a obra do *autor* com outras, para descobrir sua individualidade (SCHMIDT, 2014). Nesse sentido, “Schleiermacher pode definir a hermenêutica como a ‘reconstrução histórica e divinatória, objetiva e subjetiva, de um dado discurso’” (CORETH, 1973, p. 19). Schleiermacher ressalta que é importante que o intérprete seja um bom conhecedor do pensamento e da escrita e que “[...] apesar de não podermos realmente nos colocarmos no pensamento do autor, podemos adivinhar ou intuir como o autor pensava em comparação com como pensamos sobre nós mesmos, já que os seres humanos são semelhantes” (SCHMIDT, 2014, p. 44).

Wilhelm Dilthey usa pouco a palavra hermenêutica em suas discussões, embora a defina como a arte de interpretar documentos escritos. Dilthey cria uma

metodologia para as Ciências Humanas, que chama de *teoria da compreensão*, em oposição à *explicação*, sendo que a compreensão acontece nas Ciências Humanas e a explicação acontece nas Ciências Naturais (SCHMIDT, 2014). Conforme Dilthey, “[...] as Ciências Humanas não podem ser modeladas apenas através do método das Ciências Naturais [...] precisamos começar a investigação não com meras impressões sensoriais, mas com o ser humano inteiro, enquanto sentimento, vontade e pensamento [...]” (SCHMIDT, 2014, p. 55).

De acordo com Heidegger (2002), a interpretação possibilita que a compreensão se torne ela mesma e não outra coisa, o que é compreendido torna-se apropriado pela compreensão (HEIDEGGER, 2002). Para o autor, “interpretar não é tomar conhecimento de que se compreendeu, mas elaborar as possibilidades projetadas na compreensão” (HEIDEGGER, 2002, p. 204).

Para Gadamer (2002), a hermenêutica é a arte do entendimento, a arte de compreender e tornar compreensível. Para o autor:

[...] quem busca compreender deve distanciar-se das próprias opiniões sobre as coisas. Aquele que quer compreender não precisa afirmar aquilo que está compreendendo. No entanto, penso que a experiência hermenêutica nos ensina que esse esforço só se torna eficiente dentro de certos limites. Aquilo que se compreende fala sempre também por si próprio. Nisso reside toda a riqueza do universo hermenêutico, que está aberto a tudo que é compreensível. (GADAMER, 2002, p. 529)

De acordo com Gadamer (2007), compreender nunca é um comportamento do sujeito perante o objeto observado, mas pertence ao ser daquilo que é compreendido.

A fenomenologia e a hermenêutica conjuntamente podem ser utilizadas como método de análise de resultados, buscando a interpretação, o entendimento e a compreensão do fenômeno observado, no contexto em que esse se mostra, entendendo sua mais pura essência.

4. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Neste capítulo são apresentados os perfis das participantes desta pesquisa, conforme mostrado no Quadro 2, assim como as análises das entrevistas, obtidas por meio da Interpretação Essencial Sintética a partir da Análise Fenomenológica Hermenêutica, metodologia utilizada para analisar os dados coletados.

Quadro 2: Perfil das Participantes da Pesquisa

Participantes	Idade	Formação	Tempo de serviço	Turmas e Rede de Ensino que leciona
Participante 1	51 anos	Magistério (Curso Normal), Licenciatura em Ciências – Habilitação Matemática (FAPA) e Especialização em Psicopedagogia Institucional (Universidade Castelo Branco)	29 anos	Trabalha com turmas de 8º e 9º ano em Escola da Rede Municipal
Participante 2	51 anos	Possui Magistério (Curso Normal), Licenciatura em Ciências - Habilitação Matemática (FAPA)	29 anos	Trabalha com turmas de 5º e 6º ano em Escola da Rede Municipal de Ensino
Participante 3	45 anos	Licenciatura em Ciências - Habilitação Matemática (FAPA) e Especialização em Supervisão Escolar e Gestão de Projetos (Universidade Candido Mendes)	22 anos	Trabalha com turmas de 6º a 9º ano, Ensino Médio e EJA Médio em Escolas das Redes Municipal e Estadual de Ensino
Participante 4	52 anos	Licenciatura em Ciências Biológicas – Habilitação Biologia (UFRGS)	29 anos	Trabalha com turmas de 6º a 8º ano em escola da Rede Municipal de Ensino
Participante 5	41 anos	Licenciatura em Ciências - Habilitação Matemática (FAPA), Especialização em Metodologia do Ensino de Matemática e Ciências (EADCON), Especialização em Material Didático para a Diversidade (UFPEL) e Especialização em Mídias na Educação (UFPEL)	18 anos	Trabalha com turmas de 6º a 9º ano, Ensino Médio e EJA Médio em Escolas Municipais e Estaduais

Fonte: o autor

4.1 Participante 1

A entrevista foi realizada no primeiro horário da manhã, pois a Participante tinha aulas apenas nos dois últimos períodos. Inicialmente, foi lhe explicado sucintamente os objetivos do trabalho, os motivos da escolha do tema, bem como das Participantes da pesquisa. A Participante disse que estava muito feliz em poder ajudar e fazer parte desse trabalho.

O tópico referente as suas concepções sobre formação continuada e quando deve ser realizada foi rapidamente respondido pela Participante, como sendo o aperfeiçoamento do dia a dia, da prática pedagógica, pois o professor necessita estar sempre aprendendo, lembrando métodos e teorias que até já são conhecidos e sabidos, mas que sempre é importante rever para poder e aprimorar ainda mais a prática em sala de aula. A Participante ressaltou que concluiu a graduação há muitos anos, e que sente necessidade da formação continuada, e complementou dizendo que a formação continuada é toda a formação realizada após o término da graduação e que deve ser realizada todos os semestres ou, pelo menos, uma vez por ano. A afirmação da Participante está de acordo com a concepção de Tardif (2002), em que a formação de professores deve ser contínua e ocorrer durante toda a carreira docente.

Com relação à questão sobre se os Seminários de Educação oferecidos pelo município aos professores podem ser considerados uma formação continuada, de acordo a concepção da Participante, imediatamente foi respondido que sim. A Participante alegou que nos Seminários sempre são abordados temas atuais e relevantes para a educação, tanto relacionados aos conteúdos, técnicas, dicas e ideias para a prática docente, como também por apresentarem temas motivacionais que são de extrema importância para os professores, pois o professor precisa dessa *injeção de ânimo* para poder prosseguir. Ela continuou dizendo que gosta muito dos Seminários de Educação, que esses momentos realmente são fundamentais, e que essa “parada” é necessária.

O tópico relacionado ao fato de os Seminários contribuírem para sua prática pedagógica, e se satisfazem suas necessidades docentes, foi respondido logo pela Participante, que disse que sim. Ela entende que os Seminários contribuem bastante e, no geral, aproveita todos os temas abordados, que é possível adaptar o que foi

proposto à realidade da escola e da turma, que esses momentos são importantes para rever métodos e teorias e disse, novamente, que gosta muito dos temas motivacionais e que precisa desses momentos.

Apesar disso, a Participante disse que apenas os Seminários não são suficientes para satisfazerem suas necessidades docentes, e que deveria haver mais momentos de formação continuada. Foi possível perceber a importância dos Seminários com temas motivacionais para a Participante, sendo inclusive até mais relevantes dos que aqueles que abordam outros temas, pois isso foi citado diversas vezes durante a entrevista. As formações continuadas com o referido tema, de acordo com Santos, Antunes e Bernardi (2008) promovem um aumento no nível motivacional dos docentes, o que certamente ocorre com a Participante, em decorrência dos Seminários.

Com relação aos demais momentos de formação continuada que a Participante disse que gostaria que ocorressem, assim como sobre os Seminários já existentes, a pergunta era como ela sugeriria que esses momentos fossem organizados, e que temas deveriam ser abordados. A Participante pensou um pouco e disse que o formato dos Seminários é bom, que é importante a participação de todos os professores do município, sejam da Rede Municipal ou Estadual de Ensino. Apesar disso, segundo ela, o que poderia ajudar era o acréscimo de mais momentos de formação continuada, como já havia citado, e que esses momentos deveriam ocorrer ao longo do ano letivo, deixando os Seminários como são, com temas gerais de interesse de todos os professores, independente da modalidade de ensino ou disciplina que lecionam.

Em complemento, ela sugeriu a organização de momentos de formação continuada com temas específicos por disciplinas, por escolas, para educação infantil, anos iniciais ou anos finais, que poderiam ser realizados com oficinas, grupos de estudos ou encontros de classes paralelas, possibilitando a troca de experiências, enfim, que fossem momentos direcionados a trabalhos com grupos menores e temas relevantes e contextualizados, de acordo com a realidade de cada escola. É possível destacar que os Seminários atuais, de acordo com as concepções da Participante, são bons e devem continuar sendo oferecidos exatamente no formato que estão, porém fica claro que, em sua opinião, deveriam ser acrescentados outros momentos

de formações continuadas. Isso se enquadra nas concepções de Imbernón (2009), quando se refere à comunicação entre os pares e intercâmbios de experiências.

No que se refere a aspectos positivos e aspectos negativos a citar sobre os Seminários, a Participante logo respondeu que o que acha mais interessante nos Seminários é a interação entre os professores da Rede Municipal com os professores da Rede Estadual de Ensino, pois acredita que essa relação é enriquecedora para todos, principalmente para os alunos, que *circulam* entre as escolas municipais e estaduais.

A Participante acrescentou que outro ponto positivo dos Seminários é a possibilidade de momentos e espaços de reflexões, trocas de experiências, conversas e *desabafos* com os colegas, o que também é trazido por Imbernón (2011), quando se refere à possibilidade das formações continuadas criarem espaços de reflexões e descobertas. Igualmente, ainda por Imbernón (2009), isso ajuda no que se refere ao intercâmbio de experiências e relatos da vida profissional, que podem ser os “desabafos” citados pela Participante.

Prosseguindo, a Participante complementou dizendo que é importante o trabalho em equipe, com os colegas e em grupos, que os Seminários são espaços onde há essa possibilidade e que esse fator fortalece bastante o Sistema Municipal de Ensino, e citou como mais um ponto positivo o fato dos Seminários serem gratuitos, e com palestrantes renomados. A concepção da Participante sobre a importância do trabalho em equipe e em grupos está em acordo com as ideias de Tardif (2002) e de Imbernón (2009), quando se referem à formação com pares, nas quais uns podem aprender com os outros, e no processo de comunicação entre os mesmos, respectivamente.

Quanto a aspectos negativos, por alguns segundos a Participante parou de falar, refletiu um pouco e então lembrou que nas primeiras edições os Seminários eram realizados durante quatro ou até cinco dias consecutivos, e que isso se tornava um pouco cansativo e, por vezes, desestimulante, e que esse seria um ponto negativo que poderia destacar. Outro ponto destacado pela Participante foi o fato de os Seminários serem desenvolvidos, na maioria das vezes, para todos os professores, pelos mesmos palestrantes e com os mesmos temas, sejam de educação infantil, anos iniciais ou anos finais, o que também poderia dizer que é um ponto negativo.

Nesse momento a Participante parou novamente, pensou mais um pouco e concluiu que, mesmo citando esses pontos como negativos, gosta muito dos Seminários (fala já citada anteriormente) e consegue *ver* mais aspectos positivos do que negativos, com toda certeza.

A Participante ressaltou o interesse que tem pelos Seminários, mas o fato de citar que esses são desenvolvidos igualmente para todos os professores, como ponto negativo, parece não ter sido com muita convicção, pois a mesma diz que poderia citar como negativo, mas na mesma fala enfatiza que gosta muito dos Seminários, sendo que anteriormente já havia falado que os mesmos deveriam permanecer no formato em que vêm sendo oferecidos, destacando mais aspectos positivos do que negativos.

É possível entender que a Participante está satisfeita com o formato atual dos seminários, mas necessita de mais momentos de formação continuada, como citado anteriormente, pois somente os Seminários não satisfazem suas demandas docentes, principalmente nos aspectos relacionados à falta de momentos de troca com os pares iguais. Isso está em conformidade com as concepções trazidas por Tardif (2002) e Imbernón (2011), quando enfatizam que a formação permanente deve ser adequada às necessidades profissionais do docente, o que nesse caso não ocorre plenamente, pois somente os Seminários são poucos para atenderem às necessidades da Participante.

Com relação ao tópico sobre o fato de a Participante já ter realizado, durante sua carreira profissional, formações continuadas, como Seminários, Congressos, Encontros, Palestras, ou outras modalidades, além dos Seminários oferecidos pelo município, imediatamente a Participante respondeu que sim, que já participou de outros cursos de formação continuada, e que sempre que possível participa. Ela citou que um desses cursos foi o Gestar II, oferecido pelo MEC em parceria com o município. Também realizou cursos na modalidade EaD – Educação a Distância pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), e pela Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES), realizou cursos na modalidade presencial e, atualmente, está participando do Curso de Formação Continuada de Professores das Redes Públicas de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul, oferecido pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul em parceria com o município.

Nesse momento a Participante ressaltou que esse último curso citado foi dividido em módulos presenciais e módulos EaD, e que os módulos cursados a distância foram muito cansativos, muito longos, e por isso não foram muito proveitosos, porém os encontros presenciais foram ótimos. No entanto, disse a Participante, muito empolgada, que as trocas de experiências com as colegas de outras escolas são sempre muito produtivas e que os professores que ministram esses encontros são muito competentes. A Participante pensou um pouco, sorriu e disse que, na verdade, os módulos a distância não são *tão ruins*, que ela é que não se sente preparada para essa modalidade, que foi formada com aulas presenciais, com as quais se sente mais segura, como se estivesse aproveitando e aprendendo mais.

Analisando a fala, percebe-se o comprometimento da participante com sua formação, pois participa de cursos fora do município, em Universidades, sempre que possível. Em relação às dificuldades citadas em participar de cursos na modalidade EaD, parece estar muito relacionado à formação recebida durante toda a trajetória escolar de praticamente todos os professores dessa e de gerações passadas. A própria Participante enfatizou que sua formação foi somente com aulas presenciais, até porque a modalidade de ensino EaD era pouco utilizada em décadas passadas, quando concluiu seu curso de graduação, restringindo-se a cursos por correspondência ou via TV e rádio. Sua opinião também parece estar relacionada justamente com a falta de contato da participante com a referida modalidade e, por isso, a dificuldade citada pode se relacionar a certo preconceito, de acordo com o que é apresentado por Moran (2009).

O tema referente a modificações da prática pedagógica durante sua trajetória docente foi respondido imediatamente. Disse ela: *Bah, e como mudei, é impossível um professor não modificar sua prática*, ressaltando que trabalha há mais de vinte e cinco anos, e ao longo de sua carreira muitas coisas mudaram, e que sentiu essa necessidade de mudanças principalmente em função dos alunos, dos novos perfis de alunos e da sociedade como um todo.

Prosseguiu, dizendo que a tecnologia é uma das causas dessas modificações nas práticas pedagógicas, que o aluno está cada vez mais conectado com as evoluções tecnológicas e procura as informações nos celulares, nos tablets, nos

computadores, cabendo ao professor também se atualizar e inovar sua prática pedagógica. Na sequência, a Participante disse que a sala de aula já foi o local onde os alunos procuravam essas informações, mas que agora a realidade é outra, que o professor necessita estar em constante atualização e formação para conseguir acompanhar os alunos e as mudanças sociais. Acrescentou que os alunos têm outros interesses, e que se o professor não souber como lidar com essa realidade se torna cada vez mais difícil a trajetória profissional.

A fala da Participante tem diversas correlações com as ideias de Imbernón (2011), pois esse autor ressalta que a formação permanente deve auxiliar o professor, permitindo que este analise as necessidades de mudanças e inovações, adaptando-se à diversidade e aos contextos de seus alunos. Há semelhanças, também, com Imbernón (2009), quando destaca que os professores só mudam sua prática quando entendem que essa mudança repercute diretamente na aprendizagem de seus alunos, sendo a formação permanente, então, entendida como benefício para professor e aluno.

O tópico seguinte referia-se a se a Participante teria mais alguma coisa a dizer sobre as mudanças ocorridas em sua carreira docente, e então ela acrescentou que existe muito assistencialismo e que as famílias estão cada vez mais desestruturadas, o que se reflete diretamente no comportamento e na aprendizagem dos alunos. Afirmou que os professores fazem parte desse contexto, e se não evoluírem e inovarem suas aulas, não conseguirão acompanhar as mudanças. A Participante refletiu um pouco, balançou a cabeça e disse: *Mas não podemos nos abalar por isso e, principalmente, não podemos desistir. Nos qualificamos para atender essas demandas também.*

Ao analisar essa fala é possível perceber que a Participante tem uma visão muito clara e realista da sociedade, principalmente de municípios do interior, como é o caso nesse trabalho, onde as famílias estão muito próximas ao poder público e acabam atribuindo às secretarias do município um dever que, no mais das vezes, é seu. Por ser um município de interior, e com poucos habitantes, onde todos se conhecem, ocorre sim o assistencialismo citado e a desestrutura familiar também consegue ser percebida no dia a dia na sala de aula, no comportamento dos alunos e na conversa com as próprias famílias, que muitas vezes recorrem à escola por ser o

único local onde são ouvidas e assistidas, pois todas as famílias são conhecidas. A fala da Participante vai ao encontro das ideias de Libâneo (2013), quando ressalta que é na escola que os professores encontram os desafios e resolvem as situações problemáticas, modificando, inovando, criando e recriando estratégias para prosseguir seu trabalho, e é isso que a Participante faz, pois enfatiza que também se capacita e estuda para poder entender e atender, dentre tantas outras, a referida situação.

Na última questão abordada, foi perguntado se a Participante gostaria de acrescentar mais alguma coisa sobre os seminários ou sobre formação continuada. A Participante pensou, mexeu na testa, demorou um pouco para falar e, após, disse que sente falta e acredita que deveria ser diferente o *Pós – Seminários*, pois quando os colegas ou ela mesmo retorna à escola não há um momento de parada, reflexão e debate sobre o que foi abordado nos Seminários. As trocas ocorrem durante o evento, mas não há uma continuidade na escola, e parece que tudo aquilo vai perdendo o sentido, se *esvaziando*, e se esses momentos fossem realizados seria um complemento, quando poderiam ser mais aproveitados e aprofundados os temas. Ela disse que sabe que não é fácil organizar esses momentos durante o horário de funcionamento da escola, e que fora do horário ou aos sábados muitos colegas não conseguiriam participar, mas que é algo para ser pensado e posto em prática.

A fala da Participante apresenta uma questão também trazida por Imbernón (2009), que é a falta de horários adequados para as formações de professores, o que acaba sobrecarregando o trabalho docente, bem como a falta de acompanhamento por parte das instituições que promovem as formações. Possivelmente, nesse caso, se houvesse um acompanhamento da supervisão da escola ou da SMEC após a realização dos Seminários, seria possível minimizar a carência relatada.

Encerrando a entrevista, foram feitos agradecimentos quanto à participação da professora.

4.2 Participante 2

A entrevista foi realizada no turno da manhã, após o horário do recreio, na sala de informática da escola. Inicialmente, foi comunicado o tema da pesquisa e explicados os critérios de escolha das Participantes. A Participante disse que

esperava poder contribuir para o trabalho, e que estava à disposição, se fosse preciso algo além da entrevista.

Iniciando a entrevista, foi perguntado para a Participante sua concepção sobre formação continuada, e quando esta deveria ser realizada. Durante alguns segundos a Participante pensou, olhou a pesquisadora, refletiu um pouco e disse que a formação continuada é algo muito importante, que o professor precisa ter esses momentos, que é uma retomada do que foi estudado na faculdade, das teorias e metodologias. Disse também que formação continuada são todos os cursos, palestras e eventos realizados após a conclusão da faculdade, que os estudos não acabam após a formatura, pelo contrário, começa uma outra etapa de estudos e formação, que é a formação continuada, que deve ser realizada durante toda a carreira do professor. Analisando a fala da Participante vê-se que está em acordo com as ideias apresentadas por Tardif (2002), quando explicita que a formação permanente deve ser realizada continuamente, por toda a carreira docente.

O tópico referente aos Seminários de Educação serem ou não considerados formações continuadas, de acordo com sua concepção, foi imediatamente respondida pela Participante que sim, que os Seminários de Educação são formações continuadas, e com olhar surpreso a mesma questionou: *Por que essa pergunta? Os seminários não são considerados formações continuadas? Eu respondi errado? Ao ouvir a resposta foi possível perceber a insegurança e incerteza da participante ao responder, pois ela ficou olhando a pesquisadora e perguntou algumas vezes se a resposta estava errada ou se ela tinha se equivocado ao responder, sem ter convicção do que tinha anteriormente respondido.*

Então, foi-lhe explicado que o motivo da pergunta era devido ao fato de se ouvir de outros colegas, ao longo da trajetória docente da pesquisadora, que a formação continuada seria uma denominação própria somente de cursos de longa duração, como Especialização, Mestrado e Doutorado. Nesse momento a Participante sorriu, como se estivesse aliviada com a resposta, e disse: *é realmente, também já ouvi essa definição.* Esse conceito está em acordo com a ideia abordada por Gatti (2008), quando se refere a diferentes concepções sobre a educação continuada, que podem ser cursos com estruturas formais realizados após a conclusão da graduação, assim como qualquer atividade realizada com o fim precípuo de aperfeiçoamento do

professor, como seminários, reuniões, trocas de experiências com os colegas, entre outras que contribuem para a melhoria do desempenho docente.

Com relação à questão de participar de formações continuadas além dos Seminários de Educação do município, a Participante respondeu imediatamente que, juntamente com outras colegas, sempre participa de Seminários Nacionais e Internacionais na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), e na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), e que procura se atualizar constantemente, pois o *professor não pode parar de estudar nunca*. Aliás, acrescentou a Participante, *nenhum profissional pode*.

Ouvindo-se a resposta e conhecendo-se a Participante é possível afirmar que é uma professora muito comprometida e preocupada com sua carreira e com o desenvolvimento de seus alunos. Ela participa de eventos fora do município e de todas as atividades oferecidas pela SMEC, não só dos Seminários de Educação específicos de formação continuada, assim, a formação continuada tem possibilitado para a Participante, segundo Libâneo (2013), um melhor desenvolvimento profissional e pessoal e uma aprendizagem permanente.

Com relação ao tema referente às mudanças na prática pedagógica ao longo de sua carreira profissional, a Participante respondeu rapidamente que sim, que tem certeza que mudou e muito sua maneira de trabalhar e modificou sua concepção em relação aos alunos. Disse que sabe que é uma professora tradicional, mas tem consciência de que já evoluiu bastante, que já não tem aquele *ranço*, e que o mundo, a sociedade e, evidentemente, os alunos estão muito diferentes do que eram quando iniciou sua carreira. A Participante parou um pouco, refletiu e disse que os processos de ensino e de aprendizagem também estão diferentes, que sabe que é uma professora muito conteudista, repetindo que se considera tradicional. Prosseguindo, disse que não é fácil mudar, que sabe que ainda precisa modificar sua prática, mas que as modificações que já realizou durante sua carreira se deram principalmente em função do aluno.

Analisando-se o que foi dito, percebe-se que a Participante tem convicção que sua prática já foi bastante modificada ao longo de sua carreira, e o que é mais significativo é o fato de conseguir perceber essas transformações, bem como a

necessidade de realizá-las, embora afirme que não é fácil mudar. Ela conseguiu romper com atitudes, como o ranço citado, que eram antigas e ultrapassadas, e todas essas mudanças ocorreram principalmente em função do aluno, o que vai ao encontro das ideias de Imbernón (2009), quando destaca que os professores mudam significativamente suas atitudes, crenças e práticas quando percebem que essas modificações repercutem diretamente na aprendizagem de seus alunos.

O tópico relacionado a sua opinião referente à iniciativa do município em oferecer os Seminários de Educação aos professores teve resposta direta e rápida: *Acho muito importante, tem que continuar, principalmente por incluir todos os professores da Rede de Ensino, sejam esses de escolas municipais ou estaduais, o que possibilita o acesso de todos os professores, igualmente, sem distinções.* Nesse momento a Participante parou, pensou um pouco e disse, sorridente, que participa de todos os eventos oferecidos.

Com relação aos Seminários de Educação, ela crê que estes contribuem para sua prática pedagógica, de maneira que os mesmos satisfazem suas necessidades docentes. A Participante pensa que os Seminários de Educação contribuem para sua prática pedagógica, pois nesses encontros são trazidas muitas ideias pelos palestrantes, que em sua maioria são pessoas renomadas e com grande conhecimento. Outro fator considerado importante pela Participante é a possibilidade de trocas de experiências com os outros colegas, pois esses momentos são prazerosos e enriquecedores, porém, somente os Seminários não são suficientes e não satisfazem suas necessidades. São importantes, são bons, mas são poucos, e ela entende que é preciso oportunizar mais momentos de formação.

A fala da Participante deixa claro que os Seminários de Educação contribuem para sua prática pedagógica, que os palestrantes trazem dicas e ideias que podem ser utilizadas em sala de aula, porém não satisfazem completamente suas necessidades docentes, e que seria importante haver mais momentos de formação continuada. Um fato relevante na fala da Participante é a importância que ela dá aos momentos de trocas de experiência com os colegas, trazendo as palavras prazerosos e enriquecedores, sendo que os autores Imbernón (2009) e Tardif (2002) abordam a questão da importância das formações continuadas propiciarem momentos de troca com pares iguais e processos de comunicação entre os pares colegas.

Como a Participante disse que deveriam ser realizados mais momentos de formação, foi-lhe perguntado como gostaria que fossem, e a resposta foi imediata: “[...] deveriam ser momentos de atividades realizadas para grupos menores de professores, direcionados por disciplinas, por áreas do conhecimento, onde os professores teriam a possibilidade de realizar trocas de experiências com colegas que lecionam as mesmas disciplinas”.

A Participante pontua a necessidade de atividades realizadas com grupos menores de participantes, e não com todos os professores da Rede de Ensino, pois há possibilidade e desejo, pelo que foi relatado, de trocas de experiências específicas com colegas que lecionam as mesmas disciplinas. Na resposta anterior também foi relatada a importância das trocas de experiências que os Seminários já possibilitam, só que nesse caso a troca, atualmente, é com professores de todas as disciplinas, anos/séries e modalidades de estudo, e não como pretendido também pela Participante, com pares específicos da disciplina que leciona. De qualquer forma, pode-se reportar novamente a Tardif (2002) e Imbernón (2009), no que se refere às trocas com pares iguais.

A Participante também disse que seria importante que nessas formações, mesmo sendo em grupos menores, fossem trabalhados alguns temas, como a metodologia de projetos e a importância de integrar as disciplinas e de trabalhar a interdisciplinaridade, pois pensa ser essa uma maneira de inovar, de tornar as aulas mais atrativas. Ressaltou, porém, que deveria ocorrer a elaboração e um posterior acompanhamento desses projetos, talvez pela equipe diretiva ou por palestrantes que tenham conhecimento sobre o tema, pois acha difícil iniciar sem este apoio, se sentindo insegura ainda para essa nova caminhada.

As colocações abordadas deixam clara a vontade da Participante em continuar se qualificando e estudando cada vez mais, principalmente o tema abordado, que embora já seja trabalhado e discutido há anos por muitos especialistas e instituições, ainda é pouco executado pelos professores nas escolas do município onde a pesquisa foi realizada. Outro ponto importante que foi citado é a questão da Participante não se sentir segura para iniciar esse trabalho de utilizar a metodologia de projetos e a interdisciplinaridade sem que haja uma elaboração e acompanhamento, não só por parte dos colegas, mas principalmente pela equipe diretiva, SMEC ou por um

especialista no assunto. Quando é abordada a necessidade de se trabalhar de maneira interdisciplinar, pode-se reportar a Tardif (2002) e Maldaner e Zanon (2004), quando tratam do problema das disciplinas serem organizadas de maneira fechada, sem que haja relação entre elas, tornando-se de pouca relevância para os alunos, com a conseqüente fragmentação do ensino de Ciências. Da mesma forma, Imbernón (2009) refere-se à falta de coordenação, acompanhamento e avaliação das formações continuadas por parte das instituições.

Outro tema citado pela Participante como algo que deveria ser mais trabalhado é a inclusão. Nesse momento a Participante refletiu um pouco e disse saber que já ocorreu um Seminário somente com o tema, e que se não estava enganada teria sido na primeira edição, o que já faz bastante tempo, ressaltou. Prosseguiu dizendo que gostaria de sugestões e ideias práticas de como realmente fazer essa inclusão e não apenas *colocar* os alunos para dentro da sala de aula e *fazer de conta* que a inclusão está sendo realizada. Segundo ela, isso poderia existir na escola na forma de oficinas profissionalizantes para os alunos de inclusão e para os demais, é claro, frisou. Na seqüência, a Participante complementou, dizendo que seria importante que a escola pudesse preparar esses alunos para a vida. Nesse momento, parou um pouco, refletiu e disse que gostaria de *incluir de verdade*.

Analisando-se o tema abordado percebe-se o comprometimento e preocupação em relação aos alunos de inclusão, embora esse termo seja muito subjetivo, pois esses ingressam na escola e, muitas vezes, dependendo da deficiência acabam sendo inseridos nas turmas, mas realmente não estão incluídos de verdade, como citou a Participante. Mesmo que as três escolas de ensino fundamental do município possuam sala de recursos com professor habilitado, psicólogo e orientador educacional, nem sempre há um crescimento na caminhada escolar desses alunos, o que preocupa e angustia os docentes. Também é importante a abordagem da Participante quanto à preocupação de preparar os alunos para a vida, com oficinas, por exemplo, na escola. Nesse caso, os anseios da participante vão ao encontro das ideias de Imbernón (2009), no que se refere à importância de as formações continuadas trazerem benefícios para o alunado.

Ainda respondendo sobre os temas de interesse, a Participante pensou um pouco e disse que o aluno precisa aprender, e que gostaria de *coisas diferentes*, de

coisas que mudassem. Ela não sabe o que seria, mas pensa que está relacionado a formações práticas, como já havia falado, com ideias que fossem realmente possíveis de se colocar em prática na sala de aula.

Mais uma vez pode-se ressaltar o comprometimento e o interesse da Participante em modificar sua prática pedagógica em função do aluno, principalmente buscando sugestões e ideias práticas que possam ser utilizadas em sala de aula, mesmo que não saiba exatamente como e o que fazer. Ela sente a necessidade da inovação, e esse fato é muito discutido nas escolas - o que fazer e como fazer para envolver e motivar os alunos. Mas, o que é fundamental destacar é a busca da Participante por momentos de formações continuadas que tratem de assuntos práticos, que possam ser utilizados em sala de aula, auxiliando no aprendizado do aluno, o que está em acordo com as ideias de Imbernón (2009), quando destaca que a formação de professores deve possibilitar transformações na prática docente para o benefício do aluno.

Outra questão citada pela Participante sobre as formações continuadas oferecidas pelo município é o fato de que, muitas vezes, os palestrantes que ministram os Seminários falam de uma maneira que sugere que tudo o que é explanado é muito fácil de ser realizado e aplicado na sala de aula, como se fosse uma *mágica*, simples de ser feita, como uma *coisa básica*, e que parece que os professores não aplicam simplesmente por que não querem, não têm interesse, o que não é exatamente verdade. A Participante enfatizou que não concorda com essas concepções, e prosseguiu dizendo que, por vezes, os palestrantes deixam subentendido que os professores são retrógrados e ultrapassados em suas aulas, e mais uma vez a Participante disse que discorda desses palestrantes e sente-se incomodada com tais falas, e se questionou: *será que estou tão errada?*

Essa questão é importante, e pode-se perceber que incomoda realmente a Participante. Ao analisarem-se as demais falas da entrevista foi possível verificar que a professora é responsável e comprometida com seu trabalho, portanto não aceita que um palestrante externo ao município, que na maioria das vezes não conhece a realidade local e nem a de uma sala de aula de condições semelhantes, dominando muitas teorias, mas tendo poucas experiências no cotidiano escolar, critique o seu trabalho. As razões expostas estão em acordo com as concepções de Imbernón

(2009), quando aborda o problema de formações continuadas serem transmitidas de forma vertical, por um *expert* que escolhe o tema ou o conteúdo a ser trabalhado e acredita que, dessa maneira, irá auxiliar os professores.

A última questão levantada na entrevista foi se a Participante gostaria de acrescentar mais alguma informação sobre os Seminários de Educação ou sobre Formação Continuada, e a resposta foi a de que os Seminários precisam ocorrer anualmente, que são importantes para os professores, que todos necessitam de momentos de formações, dessa parada para ouvir, refletir, trocar experiências e discutir no grande grupo. Apesar disso, a Participante ressaltou que só os Seminários não são suficientes como formação continuada, que os professores precisam de mais momentos, e destacou a ideia de realização de formações de professores com grupos menores, mais específicos, direcionados por disciplinas e áreas de conhecimento.

Novamente, como nas outras entrevistas, foi referida a questão da importância de os Seminários permanecerem no formato em que são ofertados atualmente, bem como a questão de serem poucos esses momentos de formação continuada oferecidos aos professores. Ela entende que são necessários mais momentos, principalmente para que ocorram atividades em grupos menores para tratarem de assuntos específicos de cada disciplina, área de conhecimento e modalidade de ensino. Isso reporta mais uma vez às ideias de Tardif (2002) e Imbernón (2009), quando abordam a relevância das formações possibilitarem as trocas com pares iguais, que aprendem uns com os outros no processo de intercâmbio de experiências, onde é possível refletirem sobre suas práticas pedagógicas.

Para finalizar, foi feito agradecimento à Participante por ter concedido a entrevista.

4.3 Participante 3

A entrevista foi realizada no turno da tarde, nos últimos períodos, na biblioteca da escola. Primeiramente, foram explicados à Participante o tema e o objetivo geral da pesquisa, bem como os critérios de escolha das Participantes. A Participante disse que estava à disposição, e que se poderia iniciar a entrevista.

O tópico referente às concepções sobre formação continuada, e quando deve ser realizada, foi respondido rapidamente pela Participante, que disse *ver* a formação continuada como algo importante. Ela pensa que esses são momentos de reflexões e trocas de ideias, possibilidades de ter contato com palestrantes de vasta experiência, com uma visão, muitas vezes, diferente da sua, e ressaltou que algumas sugestões e ideias são colocadas em prática e outras não, assim como nas formações são apresentadas *coisas novas* e outras não. Ela complementou, dizendo que as formações devem ser realizadas sempre, durante toda a carreira profissional, pois o professor precisa sempre se atualizar, buscando inovar e aprender, e que não é possível permanecer sem formações continuadas.

Ao analisar o que foi respondido, verifica-se que as formações continuadas são importantes para a Participante, que enfatiza as trocas de experiências, as reflexões e as ideias abordadas pelos palestrantes como aspectos relevantes e, principalmente, o fato de as formações serem fundamentais para a carreira do professor, que necessita estar em constante inovação e atualização profissional. As mesmas ideias são abordadas por Tardif (2002) e Libâneo (2013), quando destacam, respectivamente, que a formação de professores deve ser contínua, durante toda a carreira docente, e deve possibilitar aprendizagem permanente e desenvolvimento profissional.

Com relação à participação em formações continuadas ao longo da carreira docente, diferentes dos Seminários de Educação do município, a resposta foi positiva. A Participante disse que, sempre que pode, participa de cursos e seminários, entre os quais citou: Seminário Internacional na ULBRA, onde inclusive já apresentou um trabalho juntamente com outras colegas, eventos e cursos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), cursos no Grupo de Estudos sobre Educação Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA), além de cursos no Centro de Ciências do Rio Grande do Sul (CECIRS). Nesse momento ela fez uma pausa, dizendo que já há bastante tempo realizou cursos no CECIRS, e nem sabe se este centro ainda está em funcionamento. Prosseguindo, falou que também já realizou cursos na UNISC, na modalidade EaD, e também participou do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, realizado com os demais colegas da Rede Estadual.

A resposta demonstra o cuidado e o comprometimento que a participante tem com sua carreira profissional, o que é compatível com seu perfil, características pessoais, personalidade e comportamentos apresentados sempre, tanto nas atividades da escola como em todos os eventos realizados pela SMEC.

O tema referente as suas concepções sobre a contribuição dos Seminários de Educação oferecidos pelo município para sua prática pedagógica, bem como quanto à satisfação das suas necessidades docentes, foi rapidamente respondido. Ela afirmou que os Seminários contribuem para sua prática, que muitas sugestões e ideias, principalmente as mais práticas, são aproveitadas, porém, ressaltou que muitas sugestões apresentadas nos Seminários precisam de modificações, contextualizações e ajustes, de acordo com a realidade da turma e escola. Ressaltou, no entanto, que nem sempre é assim, pois lembrou e mencionou com entusiasmo de uma palestrante que trouxe o modelo de um material riquíssimo para ser utilizado em sala de aula, e que até hoje ainda tem e utiliza esse recurso, e sempre lembra da palestrante quando aplica as sugestões em aula.

Com relação aos Seminários satisfazerem suas necessidades docentes, a resposta foi a de que somente os Seminários não são suficientes, pois os professores necessitam de mais momentos de formação continuada. Ela entende que os Seminários, apenas, não satisfazem todas as suas necessidades e carências docentes, e que gostaria que fossem realizadas outras formações continuadas para os professores. Nesse momento, a Participante refletiu um pouco e disse que é uma pena que nem todos os professores estejam *abertos* para participarem dos Seminários, pois muitas vezes estão presentes no evento, mas é como se não estivessem, pois não aproveitam, não utilizam e não aplicam nada do que foi abordado, lamentou a Participante.

A resposta da Participante permite dizer que os Seminários contribuem para sua prática pedagógica, porém, não são suficientes e, portanto, não satisfazem suas necessidades docentes. Também se verifica que muitas ideias e sugestões podem ser trabalhadas diretamente em sala de aula, mas outras necessitam de adaptações e contextualizações para que se tornem compatíveis com a realidade dos alunos e da escola, fato esse que é abordado por Imbernón (2009), quando se refere ao caráter

transmissivo desses aperfeiçoamentos, descontextualizado da realidade, da prática e do contexto dos professores.

Como a Participante disse que deveriam ser oferecidos mais momentos de formação continuada aos professores, foi-lhe perguntado como ela gostaria que fossem esses outros momentos, bem como deveriam ser organizados os Seminários de Educação. Frente a esta indagação, a Participante respondeu que poderiam ser organizadas oficinas específicas por áreas do conhecimento, com grupos menores de professores. Também poderiam ser formados grupos de estudos, ministrados pelos próprios professores, tanto os da mesma escola como os que lecionam em outras escolas, pois o município possui apenas três escolas de ensino fundamental, porém, com realidades bastante diferentes, e que esses grupos de estudos seriam importantes para fortalecer a Rede de Ensino.

Ao analisar a resposta fica claro que os momentos com grupos menores e específicos, por áreas de conhecimento, como oficinas pedagógicas, por exemplo, são os que a Participante gostaria que ocorressem, e uma citação importante que deve ser ressaltada é a de que os grupos poderiam ser dirigidos pelos próprios professores, colegas de escola ou não, o que valoriza os profissionais do município e fortalece a Rede de Ensino. As ideias trazidas vão ao encontro das concepções de Libâneo (2013), quando ressalta que é no contexto escolar que os professores criam e recriam estratégias de trabalho, resolvem problemas e modificam-se pessoal e profissionalmente.

Quanto ao formato dos Seminários de Educação, a Participante disse que momentos com todos os professores, como são atualmente os Seminários, independente da modalidade de ensino em que lecionam, do ano, da disciplina (área do conhecimento) ou da escola são importantes e devem continuar, mas ressaltou a validade de ocorrerem mais formações continuadas, pois somente os Seminários de Educação não são suficientes.

Com relação as suas concepções sobre pontos positivos e pontos negativos dos Seminários, a Participante respondeu que, como pontos positivos, poderia destacar o aprendizado adquirido nos encontros, as trocas de experiências, tanto com os palestrantes como com os colegas, assim como a integração e união das Redes Municipais e Estadual de ensino. Nesse momento, a Participante elogiou a iniciativa

da Secretaria de Educação em convidar os professores para participarem de todos os eventos desenvolvidos pela Secretaria, e não somente nos Seminários, como também os alunos, que sempre são convidados a participar das atividades propostas.

Outro ponto citado como positivo pela Participante, e que ocorreu nas edições de 2017 e 2018 dos Seminários, foi a integração com a data do Dia do Professor, pois houve a parte das palestras e, também, um momento de confraternização e comemoração da data. Já que os eventos ocorreram em dias não-letivos, e os professores estavam ausentes das escolas, foi possível incluir nos dois eventos as comemorações, disse a Participante.

Analisando as respostas da Participante pode-se afirmar que, segundo ela, os Seminários de Educação devem permanecer no formato em que estão sendo desenvolvidos, principalmente como nas últimas edições, onde foram otimizadas datas comemorativas com os Seminários. Outro ponto abordado foi o fato de os professores da Rede Estadual de Ensino participarem não só dos Seminários de Educação, como de todas as atividades desenvolvidas pela SMEC, alguns deles juntamente com seus alunos, o que foi ressaltado como positivo pela Participante. Isso certamente permite uma maior interação e possibilidade de trocas de experiências entre colegas das Redes Municipal e Estadual de Ensino, bem como com os palestrantes que ministram os eventos, sendo essas concepções abordadas por Tardif (2002) e Imbernón (2009), quando enfatizam a importância da troca de experiências com os pares.

Como ponto negativo, a Participante disse, rapidamente, que muitos Seminários abordam apenas temas motivacionais durante um dia inteiro, ou mais, e que apesar desses temas e momentos serem importantes também, que deveriam ser trabalhados em, no máximo, um turno, por exemplo, e não com um Seminário inteiro voltado para o tema da motivação. Outro ponto negativo citado foi a questão de os Seminários serem organizados para todos os professores, com temas gerais, na íntegra, sem haver momentos distintos para serem trabalhadas as realidades e necessidades de cada professor, de acordo com sua área de atuação. Segundo ela, faltam momentos mais específicos, em grupos menores, e ressaltou que isso já foi dito anteriormente.

Analisando-se a resposta fica claro que a Participante não gosta e não sente a necessidade de temas motivacionais serem abordados durante um dia ou um Seminário inteiro, mesmo que esses temas sejam importantes e careçam de ser abordados. Conforme enfatizam Santos, Antunes e Bernardi (2008), nos últimos anos houve uma sobrecarga de funções e aumento de responsabilidades, ocasionando um esgotamento e uma desmotivação docente, o que explica o porquê de os organizadores dos Seminários darem ênfase a este tema. Também pode-se perceber que o fato de os Seminários terem o formato sempre igual, com temas gerais para todos os professores, sem que haja momentos específicos por área de conhecimento, realidade e necessidade de cada docente, também não satisfaz a participante, o que ratifica as ideias de Imbernón (2011), que ressalta a importância das formações continuadas serem adequadas às necessidades e contextos educacionais dos professores.

O tema referente às mudanças ocorridas na prática pedagógica ao longo da carreira docente foi imediatamente respondido pela Participante, que sorriu e disse: *mudei muito a minha prática, e não quero nem pensar o quanto errei, o quanto pequei antigamente*. Ela prosseguiu, dizendo que sua prática é totalmente nova, que faz praticamente tudo de modo diferente da maneira que fazia, e que suas aulas e avaliações são outras, pois agora consegue *ver* o crescimento do aluno em uma totalidade, como uma caminhada, de modo crescente, e não como antes, quando ela apenas aplicava uma ou mais provas e a nota estava ali, pronta. Ela continuou dizendo que antes não tinha a mesma sensibilidade que tem agora, que atualmente tem certeza que a aprendizagem só ocorre quando há emoção, vínculo, afeto e complementou: *Eu era muito estanque, conteúdo, explicação, prova, conteúdo, explicação, prova, e agora não, eu contextualizo e faço links entre as disciplinas, retomo e relembro o conteúdo a todo momento, com recursos e técnicas diversificadas*.

A fala da Participante traz pelo menos duas questões interessantes e relevantes, o primeiro aspecto a ser destacado é o fato de a Participante ter consciência das mudanças ocorridas ao longo de sua carreira docente, reconhecendo que teve atitudes erradas, e o quanto está diferente agora, quando diz que faz praticamente tudo diferente do que fazia. Outro ponto importante é o fato dela ter a sensibilidade de dizer que a aprendizagem só ocorre quando existe vínculo, afeto e

emoção, percebendo que a maneira com a qual ensinava antigamente não favorecia a ela enxergar a caminhada, o crescimento e a evolução de seus alunos.

Quanto aos motivos que influenciaram as mudanças anteriormente citadas, referentes a sua prática pedagógica, imediatamente a Participante disse que a experiência adquirida ao longo da carreira é um dos motivos dessas mudanças, que aprendeu muito durante a trajetória docente. Outra razão é o próprio Sistema, que exige atualizações, modificações, evoluções. Também citou os Seminários de Educação como responsáveis por tais mudanças, principalmente as relacionadas com a maneira de avaliar, que foi bastante debatida em diversas edições, o que fez com que ela conseguisse refletir, realizar uma autoavaliação, entender diversos aspectos de sua atuação e realmente realizar as mudanças entendidas como essenciais

É possível perceber que vários fatores foram responsáveis pelas mudanças ocorridas na prática pedagógica da Participante ao longo da carreira, sendo alguns relacionados ao seu próprio aprendizado e experiências, outros devido a fatores externos, como exigências do próprio Sistema e também os Seminários de Educação realizados pela SMEC, que foram responsáveis pelas modificações relacionadas principalmente à sua maneira de avaliar os alunos. Após muita reflexão e autoavaliação, esse fator foi realmente relevante para a Participante, que comentou mais de uma vez, durante a entrevista, a maneira como avaliava e como avalia atualmente, levando em conta o crescimento do aluno, o que é abordado por Imbernón (2009) quando se refere a que os professores só modificam sua prática quando percebem que as mudanças repercutem diretamente na aprendizagem dos estudantes. Imbernón (2011) também ressalta que a formação deve possibilitar que o professor analise sua prática e perceba a necessidade de inovação, e Imbernón (2016) aborda a importância de a formação continuada permitir ao professor um processo constante de autoavaliação do que faz.

Por último, de maneira emocionada, a Participante disse que o fato de ter sido mãe foi fundamental para entender muitas questões que antes não entendia, podendo agir de maneira diferente, tendo sensibilidade e olhar especial para compreender o aluno e os motivos que levam os mesmos a agirem de determinadas maneiras. Antes da maternidade, por vezes, não compreendia e até *julgava* os alunos, dizendo que não realizavam as atividades porque não queriam, eram desinteressados, entre outras

situações, e que agora tem uma visão e atitudes completamente diferentes, conseguindo relacionar e perceber a importância da família na vida do aluno.

A fala da participante é interessante e até surpreendente pelo fato da maternidade ter sido o fator que mais influenciou nas mudanças ocorridas em sua prática pedagógica, e pela sensibilidade da mesma em perceber essa influência inusitada.

Finalizando a entrevista, foi-lhe agradecida a participação, e ela reafirmou estar sempre à disposição.

4.4 Participante 4

A entrevista foi realizada no primeiro horário do turno da tarde, na biblioteca da escola, em um dia destinado ao planejamento docente da Participante. Inicialmente, lhe foram explicados os objetivos da pesquisa e os critérios de escolha das Participantes. Nesse momento a Participante sorriu, entusiasmada, e brincou dizendo: *quero uma foto e uma reportagem depois.*

O tema referente às suas concepções sobre formação continuada foi respondido como sendo a formação após o término do curso de graduação, quando o professor acaba o curso e vai se preparar, se capacitar cada vez mais, vai se qualificar, estudar, e que essa formação deve ser realizada sempre, continuamente durante toda a carreira docente. Ela acrescentou que o professor deve estar sempre em busca de novos conhecimentos e inovações, ideia essa que está em acordo com as concepções de Tardif (2002), Libâneo (2013) e Imbernón (2009), quando afirmam, respectivamente, que a formação permanente deve ser contínua ao longo da carreira docente, possibilitando o desenvolvimento profissional, e que deve incentivar a reflexão, a revisão de atitudes e as descobertas.

Com relação ao tópico referente à participação da professora em formações continuadas, além dos Seminários de Educação oferecidos pelo município, a mesma afirmou que já realizou formações independentes, principalmente depois que concluiu a graduação. Nesse momento a Participante fez uma pausa, refletiu, sorriu e disse que sua formatura na graduação foi no ano de 1988, e lembrou de maneira alegre e

carinhosa de colegas que mantêm contato com ela até hoje, e de outros da turma e da casa do estudante, onde morou durante a graduação.

Quanto às formações continuadas realizadas, disse que participou de muitos cursos no Colégio Estadual Júlio de Castilhos, popularmente conhecido por *Julinho*, principalmente no início da sua carreira docente, cursos EaD feitos na UNISC, cursos no CECIRS e também cursos realizados pelo GEEMPA. Sobre estes, ela complementou, dizendo que eram cursos práticos, ótimos, com muito material, ideias e recursos para serem usados em sala de aula, que acrescentaram muito em sua prática pedagógica. Também relatou que iniciou um curso de Pós-Graduação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSul), campus Charqueadas, mas que acabou desistindo, pois era muito difícil, com aulas segundas-feiras, terças-feiras e quintas-feiras à noite, tornando-se muito cansativo, pois trabalhava 40 horas na época, o que dificultou e *pesou* na decisão. Ela disse que se arrepende de não ter concluído essa pós-graduação, porém, pelo menos nesse momento, não pensa em retornar ou iniciar um novo curso.

Pelas respostas, é possível afirmar que os cursos citados pela Participante foram realizados há alguns anos, principalmente no início da carreira docente, e que atualmente ela não tem participado de cursos de formação continuada, exceto os oferecidos pelo município.

Com relação ao tópico sobre suas concepções, referente à iniciativa do município de realizar os Seminários de Educação para os professores, bem como quanto à contribuição destes para sua prática pedagógica, a Participante respondeu que os Seminários são sempre muito importantes, que consegue aproveitar ideias, dicas e sugestões. Apesar disso, ela entende que é necessário, muitas vezes, realizar adaptações para a realidade da escola e da turma, e que somente os Seminários não são suficientes para suprir as deficiências dos professores, e que deveria haver mais formações continuadas destinadas aos professores.

Analisando-se as respostas, verifica-se que os Seminários contribuíram para a prática pedagógica da Participante, pois nos mesmos foram apresentadas ideias e sugestões que puderam ser utilizadas em sala de aula, porém, algumas vezes com adaptações a sua realidade. Essa necessidade de adaptação é abordada por Imbernón (2009), quando se refere às formações que apresentam temas e assuntos

descontextualizados da realidade do professor. Mas, o mais relevante é o fato de que somente os Seminários não satisfazem às necessidades docentes da Participante, que sinaliza a importância de outras formações continuadas, além dos Seminários. Nesse sentido, portanto, a fala da Participante vai ao encontro das concepções de Imbernón (2011), quando ressalta que as formações permanentes devem adequar-se às necessidades profissionais do professor.

Como a Participante citou que deveria haver mais formações continuadas, a temática seguinte referiu-se a que formato deveriam ter essas formações, em seu entendimento. A mesma respondeu que as formações deveriam ser fracionadas durante todo o ano letivo, em módulos menores, e não como são os Seminários, atualmente, concentrados em um único período anual.

Analisando-se essa resposta é possível verificar que as demais formações continuadas que a Participante gostaria que fossem oferecidas pelo município não deveriam apresentar o mesmo formato que atualmente os Seminários possuem, ou seja, realizados em um, dois, três, ou mais dias, dependendo do tema, e sim que fossem organizados de maneira fragmentada, durante todo o ano letivo. A fala da Participante está em acordo com as ideias de Tardif (2002), que enfatiza que as formações de professores devem ser contínuas, alternando períodos de formação com períodos de trabalho.

Quanto a aspectos positivos e aspectos negativos dos Seminários, o primeiro ponto positivo salientado pela Participante teve relação com a escolha dos palestrantes, que, na sua maioria, são muito bons, conceituados e com bastante conhecimento, acrescentando muito em sua prática pedagógica. Após, citou a participação dos professores da Rede Estadual de Ensino, que sempre estão presentes, como outro ponto positivo.

Quanto aos pontos negativos, a Participante ficou um pouco em dúvida se o que ia citar poderia ser considerado um ponto negativo, ou deveria ser uma complementação da resposta anterior, referente ao formato das demais formações continuadas, mas falou assim mesmo. Ela disse que seria importante que fossem realizadas reuniões e encontros por área do conhecimento, ou reuniões de *classes paralelas*, como são conhecidas entre os professores, pois é necessário que os docentes reúnam-se em grupos menores para trocas de experiências, sugestões,

ideias e materiais práticos que possam ser utilizados em sala de aula. Porém, ela acrescentou que momentos gerais, com todos os professores da Rede de Ensino, também são importantes e devem permanecer, e isso é um fator positivo dos Seminários.

Analisando-se as respostas referentes a pontos positivos e negativos, percebe-se que a Participante gosta do formato atual dos Seminários, citando a qualificação dos palestrantes e a presença dos colegas da Rede Estadual como pontos positivos, bem como a importância de momentos gerais, com todos os professores da Rede de Ensino do município. Porém, ressalta como uma possibilidade de melhoria na oferta dos Seminários que as demais formações continuadas fossem constituídas como reuniões de classes paralelas - termo conhecido entre os professores no município - ocorrendo por áreas do conhecimento, em grupos menores de professores, possibilitando a troca de ideias, materiais, sugestões e experiências. Essas ideias estão em acordo com as concepções de Tardif (2002) e Imbernón (2009), que abordam a importância da troca entre pares iguais, que aprendem uns com os outros no intercâmbio de experiências, proporcionando a comunicação entre os professores.

Com relação às mudanças ocorridas ao longo da carreira e os motivos dessas modificações, a Participante sorriu, baixou e levantou a cabeça e disse: *Meu Deus do céu, agradeço por minha prática ser da maneira como é hoje, fico lembrando quanta besteira já fiz*, e prosseguiu dizendo que modificou muito sua prática e que a cada ano novas mudanças ocorrem. Disse que, em relação ao conteúdo, não se preocupa em trabalhar tudo o que está proposto para o ano letivo, e parece que a cada ano trabalha menos ainda, que não *cobra* mais tanto dos alunos, que consegue ponderar o que realmente é importante e o que não é.

Acrescentou que essas atitudes são boas, mas refletiu um pouco e disse que, por vezes, são ruins, pois tem a *consciência pesada* quando pensa, por exemplo, que já reprovou alunos durante sua carreira e que, provavelmente, com a experiência e prática de hoje não teria reprovado. Prosseguiu dizendo que era muito bom o fato de responder a esta pesquisa e que a entrevista estava sendo boa para que ela pudesse relembrar esses momentos tão importantes e significativos em sua trajetória docente. Continuando, disse que o *amadurecimento* pessoal e profissional são fatores responsáveis pelas mudanças ocorridas na prática pedagógica, juntamente com as

formações realizadas, que permitem uma reflexão e uma análise da prática, possibilitando mudanças contínuas ao longo da trajetória docente.

Pelas falas da Participante é possível depreender que sua prática pedagógica foi bastante modificada ao longo da carreira, principalmente em relação aos conteúdos programáticos, pois não se preocupa mais em desenvolver todos durante o ano letivo. Ela disse que trabalha o que acredita ser mais importante, de forma contextualizada e de acordo com a realidade e necessidade das turmas naquele ano, pois quando relatou que reprovou alunos que certamente hoje, com a visão e experiência que tem, não teria reprovado, deixou visível o descontentamento consigo mesmo pelas suas atitudes passadas.

Outro fator relevante foi o fato de a Participante conseguir perceber essas mudanças e ter a sensibilidade de agradecer por sua prática pedagógica ser da maneira como é hoje, o que ocorreu principalmente em função de seu amadurecimento pessoal e profissional, bem como das formações continuadas que realizou. A fala da Participante vai ao encontro das ideias de Imbernón (2011) e Libâneo (2013), quando afirmam que as formações devem possibilitar aos professores o desenvolvimento de suas capacidades profissionais, permitindo que inovem suas práticas trabalhadas nas escolas, oportunizando permanente aprendizado e desenvolvimento pessoal e profissional.

Finalizada a entrevista, a agradeceu-se pela participação da professora.

4.5 Participante 5

A entrevista foi realizada nos últimos períodos da manhã, na sala de professores da escola. Para iniciar a entrevista, foram explicitados os objetivos e o tema geral do trabalho.

A temática referente as suas concepções sobre formação continuada, foi imediatamente apresentada à Participante, que citou esta formação como uma reflexão dentro da prática. Ela afirmou que nessas ocasiões são disponibilizadas técnicas e recursos que podem ser utilizados e aplicados em sala de aula, contribuindo para o aprendizado do aluno, e que deve ser realizada com intervalos curtos de tempo, de dois, três ou quatro meses, pois ela sente necessidade de haver uma sequência.

Enquanto era prestado o depoimento da participante, foi marcante a maneira com que se posicionava, com o envolvimento e encantamento que estavam presentes naquela entrevista, na qual sentia-se a Participante “livre”, “leve”, realmente presente. Ela manifestou ideias que estão em acordo com as concepções de Imbernón (2009 e 2011), respectivamente, quando aborda a questão de a formação continuada possibilitar, além de inovações didáticas e científicas, espaços de reflexão, participação e formação, repercutindo diretamente no aprendizado dos alunos.

Com relação à participação em formações continuadas além dos Seminários de Educação do município, a resposta foi de que sim, que ela aproveita todas as oportunidades que aparecem, e de maneira sorridente falou: *o que for de graça eu faço*. Acrescentou que já iniciou muitos cursos, mas que desistiu deles sem concluí-los por não poder pagar, citando alguns cursos já realizados e dizendo que é Pós-Graduada em Metodologia do Ensino de Matemática e Ciências, tem Pós-Graduação em Material Didático para a Diversidade, e também é Pós-Graduada em Mídias na Educação. A professora salientou que realizou vários cursos EaD, mas que não podem ser *100% online*, pois crê que o ideal é que existam momentos presenciais e momentos a distância. Complementou citando que já realizou cursos de formação continuada na UNISC, que participou do GESTAR II e atualmente participa do Curso de Formação Continuada de Professores das Redes Públicas de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul, oferecido pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul em parceria com os municípios.

Analisando a fala da Participante, e conhecendo o trabalho que desenvolve, é possível afirmar que é dedicada e preocupada com os alunos, bem como com o desenvolvimento de sua carreira profissional, participando ativamente de todas as atividades desenvolvidas pela SMEC, sendo inclusive exemplo para as colegas no que se refere à apresentação de trabalhos dos seus alunos na Feira de Ciências, Matemática e mais Saberes realizada anualmente no município. Além disso, ela realiza cursos de formação continuada, tendo inclusive três cursos de especialização, sendo que tem maior preferência por cursos presenciais, embora realize cursos mistos online, o que de acordo com Moran (2009) é uma modalidade atual e necessária para atender demandas da sociedade, embora sofrendo dificuldades e preconceitos.

O tópico referente a sua opinião sobre a iniciativa do município em oferecer Seminários de Educação para os professores foi imediatamente respondido como sendo *fundamental, o professor deve ser assistido para poder assistir*. Complementando, ela tem a opinião de que os Seminários de Educação são uma *injeção de ânimo*, são muito bons, e que nas últimas edições os temas foram motivacionais, direcionados para o ser humano, para as relações, e isso também é Ciência, que a Ciência está em tudo e, quando são tratados nos Seminários temas motivacionais, esses estão diretamente ligados às emoções, às alegrias, às tristezas e que isso também é estudado pela Ciência.

Continuando a falar sobre a disciplina de Ciências e a relação que consegue estabelecer com os temas abordados nos Seminários de Educação, disse que antes de trabalhar qualquer conteúdo precisa primeiro *conquistar* o aluno, que inicialmente trabalha as relações e as emoções para depois trabalhar o conteúdo em si. Ela entende que a Ciência abre um leque de possibilidades, onde podem ser trabalhadas as questões cognitivas, sociais e afetivas, que são a base de todas as disciplinas e que ganham importância no mundo contemporâneo e tecnológico na medida em que quase não existe mais o toque, o olho no olho, e as relações afetivas são virtuais, e a Ciência pode contribuir na busca desse resgate.

Ao ouvir a Participante falando foi perceptível o seu entusiasmo, envolvimento e “presença” na entrevista, bem como sua admiração e carinho pela disciplina de Ciências, que foi bastante exaltada, sendo que a professora percebe que sempre faz ligações com o que é abordado nos Seminários. Também fica evidente que os Seminários são importantes para ela, em especial na questão de servirem como um suporte, uma base de autoestima, quando se refere a esses como uma injeção de ânimo, por possibilitar momentos de pausa e reflexão para poder seguir em frente em sua rotina escolar.

Sabe-se que diariamente surgem questões, problemas e se manifestam realidades tão distintas nas salas de aula, que para dar conta disso o professor deve estar preparado, assistido, como disse a Participante. Os Seminários também têm esse olhar, de acordo com a mesma, principalmente quando temas motivacionais são trabalhados, pois pelo que foi possível verificar em sua resposta foram muito úteis à

sua prática, porque ela primeiro se preocupa em trabalhar as relações e emoções, para só depois chegar ao conteúdo, em si.

Outra percepção relevante de suas respostas foi relativa à convicção que a Participante tem do fato de a Ciência contribuir diretamente no resgate de questões afetivas e sociais que podem ter sido prejudicadas em função do mundo contemporâneo ser tecnológico. Ela entende que as relações afetivas e as emoções parecem ter-se perdido, e os Seminários auxiliam nesse ponto também, o que vem ao encontro das ideias de Santos, Antunes e Bernardi (2008) e Imbernón (2009), quando se referem às formações continuadas como momentos que permitem aos professores desenvolverem suas qualidades pessoais, elevando seu nível motivacional e preocupando-se em dar destaque aos fatores emocionais.

Com relação ao tópico referente às mudanças ocorridas em sua prática pedagógica ao longo de sua trajetória, e os motivos para tais modificações, a entrevistada deu uma resposta rápida, dizendo que deixou de ser *conteudista* e que trabalha os conteúdos de modo diferente de como fazia antes, que não utiliza tanto *papel*, pois *crê que o caderno e a folha escrita vão para o lixo no outro ano, mas o conhecimento não, esse fica para sempre, principalmente quando é trabalhado com projetos*. Ela acrescentou que utiliza essa metodologia em função dos alunos, para que eles desenvolvam atitudes proativas, pois *quando trabalhamos com projetos os alunos nos esperam na porta da sala, dizendo: é hoje que vamos fazer isso professora, é hoje que vamos trabalhar aquilo*.

Analisando a resposta, pode-se concluir que o uso da metodologia de projetos produziu uma mudança significativa na carreira da Participante, o que infelizmente está na contramão da forma como os conteúdos são geralmente trabalhados pelos professores das escolas do município. A resposta foi direta e precisa, sendo que a Participante citou exemplos de projetos realizados nesse ano letivo, inclusive em parceria com empresas que atuam na comunidade na qual a escola em que leciona está inserida. Foi visível a satisfação da Participante, que relatou com “sorriso nos olhos” essa experiência e, principalmente, o fato de ela não se preocupar tanto com os conteúdos programáticos e de trabalhar de maneira prazerosa, envolvente e contextualizada com a realidade dos alunos e da comunidade escolar. Isso parece ter sido a mudança mais significativa em sua carreira profissional, principalmente pelo

fato de os alunos terem sido a motivação principal para a modificação de suas aulas e de sua prática pedagógica. Isso é uma das funções das formações continuadas, de acordo com Imbernón (2009), que se refere ao fato de que o professor somente modifica sua prática quando entende que essa mudança repercute diretamente no aprendizado de seus alunos, o que foi alcançado pela Participante.

Quanto ao tema referente ao auxílio que os Seminários de Educação podem ter dado a sua prática pedagógica, bem como a medida em que satisfazem suas necessidades profissionais, esta Participante respondeu positivamente, principalmente no que tange à reflexão da prática e saber se está no caminho, no rumo certo, ou não. Ela disse que *os Seminários não podem parar, são os Seminários que nos movem*, porém, poderiam ser acrescentados aos Seminários outros momentos de formações continuadas específicos e mais direcionados para a disciplina de Ciências e demais disciplinas ou modalidades de ensino. Ela sente falta da realização de oficinas para estudos de temas, conteúdos, dicas, ideias, técnicas e atividades específicas e práticas que possam ser trabalhadas em sala de aula, e citou o Pró-Letramento, que foi realizado no passado, sendo específico para as disciplinas de Português e Matemática, então brincou que as formações poderiam ser uma espécie de *Pró-Letramento de Ciências*.

Pela resposta da Participante, pôde-se depreender que ela entende que os Seminários contribuíram para sua prática pedagógica, que foram importantes para sua carreira e que podem permanecer no formato em que são realizados ou podem ser ampliados para abordagens mais específicas. Diversas vezes, durante a entrevista, ela comentou que gosta dos Seminários, inclusive citando que é o que a move e a anima para seguir a caminhada diária na escola.

Percebe-se que apenas os Seminários, porém, não satisfazem suas necessidades profissionais, mas auxiliam-na, especialmente no processo de reflexão de sua prática docente. Por isso ela gostaria que fossem realizadas mais atividades de formação continuada no município, principalmente com atividades práticas entre os colegas da mesma disciplina, para que eles pudessem discutir e trocar ideias a serem utilizadas em sala de aula. A troca com os pares iguais e o processo de intercâmbio de experiências, citados pela Participante, são abordados, respectivamente, por Tardif (2002) e Imbernón (2009).

A última temática trazida referiu-se a questões gerais que a Participante gostaria de fazer sobre formação continuada e os Seminários de Educação do município, bem como a contribuição do mesmo para sua prática pedagógica. A Participante disse conseguir enxergar o mundo com maior sensibilidade e o ser humano com maior humanidade, e nesse momento a participante se emocionou e chorou, antes de continuar. Por fim, ela afirmou que o ser humano tem características além das cognitivas, e que precisa das relações fortemente conectadas no dia a dia, acrescentando que não consegue trabalhar a Ciência sem a ligar com aspectos humanos, com o respeito, com a compreensão, e que esse trabalho é fundamental nesse sentido, pois auxilia na caminhada de reflexão e compreensão de si e do outro.

A entrevista foi muito intensa e emocionante, e desde o primeiro tópico pôde-se perceber a emoção e o envolvimento da Participante, bem como a importância que deu ao fato de ser entrevistada, sendo que, inclusive, disse que seus alunos também estavam à disposição para qualquer complementação que fosse necessária. Verificou-se que, mesmo os Seminários de Educação não satisfazendo todas as necessidades profissionais da Participante, eles a auxiliaram em seus processos motivacionais, emocionais e humanos. Ela afirmou: *vou falar o que os Seminários contribuíram para mim como Ser Humano*, quando se emocionou e chorou, fato que sugere quão significativos foram esses momentos oferecidos pelo município aos professores, ou, pelo menos, para a Participante, pois sua fala foi verdadeira, espontânea e dita com leveza. Ao analisar a importância dos Seminários para o desenvolvimento das emoções, pode-se reportar a Imbernón (2009), quando destaca que as formações continuadas devem enfatizar questões referentes às emoções do professorado.

Finalizando, foi perguntado à professora se haveria alguma coisa para acrescentar, e a Participante disse que, no momento, não, mas se lembrasse de alguma coisa entraria em contato. Disse também que estava à disposição para o que fosse preciso, para outra entrevista ou, se necessário, para conversar com seus alunos. Enfim, a pesquisa poderia contar com ela para o que fosse necessário. Recebeu agradecimentos por sua atenção e disponibilidade, e foi encerrada a entrevista.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada de professores tem previsão legal e vem sendo trabalhada e discutida mais fortemente desde o final do século XX, porém, no município onde esta pesquisa foi realizada passou a integrar o calendário oficial da Secretaria Municipal de Educação e Cultura no ano de 2006, quando a SMEC realizou o I Seminário de Educação do município, para todos os professores da Rede de Ensino.

A motivação para o desenvolvimento deste trabalho foi o resultado da caminhada profissional da pesquisadora, que de agosto de 2013 a julho de 2017 foi gestora da SMEC e, por isso, acompanhou o desenvolvimento e resolveu pesquisar as concepções dos professores sobre os Seminários de Educação municipais. O objetivo geral da pesquisa foi o de compreender como o planejamento e a oferta dos Seminários de Formação Continuada da Rede Municipal de Ensino de um município do interior do Estado do Rio Grande do Sul são percebidos pelos professores de Ciências envolvidos, em relação ao atendimento de suas necessidades e interesses.

Para responder ao objetivo geral foram elaborados três objetivos específicos, sendo eles: Identificar as concepções de professores de Ciências da Rede Municipal de Ensino de um município do interior do Estado do Rio Grande do Sul sobre formação continuada; Caracterizar os Seminários de Formação Continuada ofertados pela Rede Municipal de Ensino de um município do interior do Estado do Rio Grande do Sul e Compreender as necessidades de formação continuada dos professores de Ciências da Rede Municipal de Ensino de um município do interior do Estado do Rio Grande do Sul.

Com relação às concepções sobre formação continuada, as respostas foram semelhantes, sendo que a Participante 1 respondeu que é o aperfeiçoamento do dia-a-dia e da prática pedagógica, a Participante 2 disse que é a retomada das teorias e metodologias que foram estudadas na graduação, as Participantes 3 e 5 responderam que são momentos de reflexões e trocas de ideias, e a Participante 4 disse que as formações continuadas são momento de qualificação e capacitação. A totalidade das Participantes disse que a formação continuada deve ser realizada sempre, durante toda a carreira profissional, o que vai ao encontro das ideias de Tardif (2002), quando afirma que a formação deve ser contínua durante toda a carreira docente.

As características dos Seminários de Formação Continuada citadas pelas Participantes também se assemelharam, sendo que a participação dos professores da Rede Estadual de Ensino foi citada pela totalidade das Participantes como importante e positiva, possibilitando o acesso de todos, sem distinções e o fortalecimento da Rede Educacional do município. Uma característica dúbia citada por todas as Participantes foi o fato de os Seminários serem oferecidos igualmente para todos os professores, independente da disciplina, ano ou modalidade de ensino que lecionam. Para as Participantes 2, 3 e 5 isso é positivo, mas para as Participantes 1 e 4 foi considerado uma característica negativa .

As Participantes 1, 2, 3 e 5 citaram que os Seminários representam a possibilidade de ocorrência de momentos e espaços para reflexões, trocas de experiências, conversas e integração com os colegas, e a Participante 5 também acrescentou que os Seminários possibilitam momentos para realizar uma pausa e refletir sobre sua prática pedagógica, para saber se está no rumo certo, ou não. As Participantes 2 e 4 citaram que os palestrantes dos Seminários são, em sua maioria, pessoas renomadas, conceituadas e de grande conhecimento.

Quanto às necessidades de formação continuada dos professores de Ciências, todas as Participantes responderam que os Seminários de Formação Continuada, atualmente oferecidos aos professores contribuem para suas práticas pedagógicas. Em sua totalidade, elas afirmaram que são bem planejados e executados e que devem continuar no formato em que são atualmente oferecidos aos professores, porém, foram unânimes ao afirmar que somente os Seminários não satisfazem suas necessidades pedagógicas. As cinco Participantes relataram que necessitam de uma formação continuada específica para professores de Ciências, em grupos menores, sendo que esses momentos podem ser realizados no formato de oficinas, grupos de estudos ou encontros de classe paralelas, onde sejam debatidos temas, conteúdos, dicas, ideias, sugestões e, principalmente, ocorram trocas de experiências.

De certa forma, esta unanimidade das Participantes em relação à ideia de que a formação continuada é necessária e benéfica contradiz o que afirmam Carvalho e Gil-Pérez (2006), quando alegam que os professores de Ciências não são conscientes da necessidade dessa formação. É difícil argumentar que este pequeno grupo de professoras de Ciências, de uma pequena cidade do interior, mas que é constituído

pela totalidade das professoras de Ciências deste município, tem um pensamento radicalmente divergente dos demais professores de Ciências do Brasil quanto a este tema tão amplo e abrangente. Parece mais provável que a afirmação dos pesquisadores tenha que ser relativizada.

A concepção da totalidade das Participantes, ao afirmarem que os Seminários de Educação Continuada contribuem para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas e que devem permanecer como são atualmente, também se contrapõe às ideias dos pesquisadores. Segundo afirmam Imbernón (2009) e Pimenta (2002), os cursos e seminários de formação continuada e atualização de conteúdos baseados no modelo de treinamento têm-se mostrado pouco eficientes em auxiliar os professores a alcançarem resultados desejados e promover mudanças em suas práticas pedagógicas.

Essa questão pode ser explicada pelo fato dos Seminários possibilitarem momentos de reflexão e trocas de experiências com os palestrantes e com os colegas, e como o município não oferece, ainda, outras possibilidades de formação continuada, essa acaba sendo a única opção de capacitação dos professores. Embora todas as Participantes afirmem que realizam outras formações continuadas, sempre que possível, além das oferecidas pelo município, essas nem sempre acontecem periodicamente.

Além da questão de formações continuadas específicas para a disciplina de Ciências, que foi citada por todas as Participantes, também surgiram outras demandas de formações, sendo que a Participante 2 sente a necessidade de que sejam mais trabalhados alguns temas específicos nas formações, dentre eles a metodologia de projetos, a interdisciplinaridade e a inclusão. Além disso, a Participante 4 gostaria que as formações fossem ofertadas em frações de curta duração, ao longo de todo o ano letivo.

Ao desenvolver esse trabalho pôde-se evidenciar que os professores de Ciências de um município do interior do Estado do Rio Grande do Sul aprovam os Seminários de Formação Continuada atualmente oferecidos pelo município, através da Secretaria de Educação, porém são preocupados com sua carreira docente e sentem a necessidade de uma formação continuada específica e direcionada às suas carências e interesses.

Dessa forma, espera-se utilizar essa pesquisa para proporcionar a esses professores um novo formato de formação continuada, onde suas ideias, opiniões e interesses sejam considerados. Conforme afirmam, respectivamente, Tardif (2002) e Imbernón (2009), é necessário que ocorram mudanças nas práticas atuais de formações continuadas, dentre elas é preciso reconhecer que os professores têm o direito de opinar sobre sua formação, pois para que essa contemple suas necessidades é essencial que, no momento de planejá-las, executá-las e avaliá-las, os professores participem do processo, tendo suas opiniões consideradas.

REFERÊNCIAS

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A pesquisa qualitativa olhada para além dos seus procedimentos. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani et al. **Pesquisa Qualitativa Segundo a Visão Fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 09 out. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação (2001 - 2010) – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL, MEC. **Orientações Gerais**. Rede Nacional de Formação de Professores de Educação Básica. Brasília, DF, 2005. Disponível em: https://www.oei.es/historico/quipu/brasil/Red_Nac_form_continua.pdf. Acesso em 24 out. 2017.

BRASIL, **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL, **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11502.htm>. Acesso em: 09 out. 2017.

BRASIL, **Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009**. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12056.htm>. Acesso em: 07 out. 2017.

BRASIL, **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor a formação de profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 08 out. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (2014 - 2024) – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 20 out. 2017.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://www.deolhonosplanos.org.br/wp-content/uploads/2015/10/Plano_Nacional_de_Educacao__Linha_De_Base.pdf>. Acesso em: 24 out. 2017.

BRASIL, MEC. **Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em: 23 out. 2017.

BRASIL, **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm>. Acesso em: 05 nov. 2017.

CARVALHO, Anna M. Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de Professores de Ciências: tendências e inovações**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CORETH, Emerich. **Questões Fundamentais de Hermenêutica**. Trad. Carlos Lopes de Matos. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, Editora da Universidade de São Paulo, 1973.

CRESWELL, John W. **Investigação Qualitativa & Projeto de Pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método II: complementos e índice**. Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Verdade e Método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Trad. De Flávio Paulo Meurer. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas. n.119, p.191-204. Julho, 2003.

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do Espírito**. Parte I. Petrópolis: Vozes, 1992.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo: Parte I**. Trad. Márcia Sá Cavalcante. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

HUSSERL, Edmund. **A ideia da Fenomenologia**. Trad. Artur Morão. Rio de Janeiro: Edições 70, 1990.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Qualidade do Ensino e Formação do Professorado: uma mudança necessária**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/978-85-216-2306-9/cfi/4!4/4@0.00:19.0>>. Acesso em: 10 out. 2017.

MALDANER, Otavio Aloisio; ZANON, Lenir Basso. **SITUAÇÃO DE ENSINO: uma organização do ensino que extrapola a formação disciplinar em Ciências**. In: MORAES, Roque; MANCUSO, Ronaldo (Org.). **Educação em Ciências: Produção de Currículos e Formação de Professores**. Ijuí, Unijuí, 2004.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2002.

MEDEIROS, Geisa da Silva. **Olhar para o Sol: Concepção da Análise Fenomenológica e Hermenêutica**. 2015. 59 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Faculdade de Física, PUCRS, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8804/1/000480017Texto%2bCompleto-0.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2017.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. 3. ed. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MORAES, Roque. **Fenomenologia: Uma introdução**. Educação. Porto Alegre, ano XVI, n. 24, p. 15-24. 1993.

MORAN, José Manuel. Aperfeiçoando os modelos de EaD existentes na formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 286-290, set./dez. 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 15-34.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismos para validação dos resultados. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SANTOS, Bettina Steren; ANTUNES, Denise Dalpiaz; BERNARDI, Jussara. O docente e sua subjetividade nos processos motivacionais. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 46-53, jan./abr. 2008.

SCHLEIERMACHER, Friedrich. D. E. **Hermenêutica**. Trad. Celso Reni Braidá. Petrópolis: Vozes, 1999.

SCHMIDT, Lawrence. K. **Hermenêutica**. Trad. Fábio Ribeiro. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SEIBT, Cezar Luís. Heidegger: da fenomenologia reflexiva à fenomenologia hermenêutica. **Princípios – Revista de Filosofia**. Natal (RN), v. 19, n. 31, p. 79-98, jan./jun. 2012.

SOLBES, Jordi; GONZÁLEZ, Eduardo. M. Aportes a la formación del profesorado constructivista: resultados en dos países. **Praxis & Saber**, v. 7. n. 13, p. 63-88, Enero – Junio, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

YIN, Robert K. **Estudo de caso – Planejamento e Métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZILLES, Urbano. **Edmund Husserl: A Crise da Humanidade Europeia e a Filosofia**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

_____. **Teoria do Conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Roteiro da Entrevista

Tópicos Norteadores para a realização das entrevistas

1) Sobre o Participante:

1.1) Idade:

1.2) Possui Magistério (modalidade Ensino Médio):

1.3) Graduação:

1.4) Ano de conclusão:

1.5) Instituição:

1.6) Possui Pós-Graduação:

1.7) Tempo de atuação docente:

1.8) Turmas/ Anos que trabalha atualmente:

2) Sobre Formação Continuada e os Seminários Municipais de Educação:

2.1) Concepções sobre Formação Continuada

2.2) Formações continuadas realizadas

2.3) Percepções sobre os Seminários de Educação oferecidos pelo município

2.4) Contribuições dos Seminários de Educação para a prática docente

2.5) Pontos positivos e negativos dos Seminários

2.6) Mudanças ocorridas nas práticas pedagógicas durante a carreira docente

2.7) Necessidades e interesses de formações continuada

APÊNDICE B

Entrevista Piloto

A primeira questão posta referiu-se às concepções da Participante sobre formação continuada, e para ela esse processo ocorre após o término da formação inicial de graduação. A Participante complementou, dizendo que seria a continuação dos estudos, onde se torna necessário procurar acompanhar a realidade educacional do País, sendo importante para poder fazer ligações e correlações do novo com a prática docente no dia-a-dia, na sala de aula, por meio de cursos presenciais ou a distância, palestras, encontros, seminários, grupos de estudos, entre outros modelos.

Quando a temática envolveu a impressão da Participante sobre os Seminários de Educação oferecidos pelo município se enquadravam na sua definição de formação continuada, a participante respondeu imediatamente que sim, pois são ótimas oportunidades de reflexão. Ela afirmou que trabalha também na Rede Estadual e que lá as formações não ocorrem dessa forma. Disse que as discussões e reflexões propostas são válidas, que são úteis para os professores e que são assuntos atuais. Alertou, porém, que é pouco para os professores, e mais formações deveriam ser realizadas, pois a abordagem acaba ficando ampla demais, pois o grupo é muito heterogêneo e os temas propostos são os mesmos para todos. Ela entende que os professores precisam formações em grupos menores, por disciplinas ou áreas, onde possam conversar e ter liberdade para dizer o que pensam, sabem ou não sabem.

Na sequência, chegou-se ao assunto da trajetória docente da Participante, sua carreira e como fez seu desenvolvimento profissional e formações complementares, como seminários, encontros, palestras, estudos independentes, livros que leu, cursos ou outros. A Participante logo assinalou que sempre se atualiza, que gosta muito de estudar, de refletir, de participar de grupos de estudos com colegas, que também participa de congressos na área, mas que não tem apoio financeiro por parte da prefeitura ou da escola, e que tem gastos, por isso nem sempre pode participar. Ela ressaltou que já realizou formações por EaD, refletindo um pouco e dizendo que não se adaptou muito bem a esta modalidade, e por isso não tem interesse em realizar mais cursos a distância. Nesse aspecto a

entrevistada está em desacordo com Moran (2009), que entende que o EaD é necessário para responder à necessidade de educar muitas pessoas ao longo da vida.

O tópico seguinte referia-se a uma reflexão sobre se ao longo da carreira sua prática docente já havia sido modificada, e o que a levou a essas mudanças e quais mudanças foram essas. A Participante respondeu que sim, que já modificou sua prática docente, principalmente em função do aluno. Após, pensou um pouco e disse que se preocupa com as questões sociais que envolvem seus alunos, e não apenas com o desenvolvimento do conteúdo. Nesse momento a Participante se questionou, inclusive, a respeito de *até que ponto o conteúdo é importante*, e continuou sua reflexão dizendo que o importante é que o aluno se sinta bem, que ele saiba conviver e se socializar com os colegas, sempre respeitando as diferenças. A Participante complementou, citando que a escola está se adaptando, mas ainda é muito conteudista, e que ela também já foi bem mais preocupada com o conteúdo e que vem modificando sua prática, revendo conceitos e procurando novos caminhos.

A seguir levantou-se o tema da opinião da Participante sobre a iniciativa do município em oferecer Seminários de Educação aos docentes. A Participante rapidamente assinalou que achava interessante a iniciativa, pois sempre havia a presença de palestrantes e pessoas qualificadas, renomadas e reconhecidas na comunidade acadêmica, porém, acrescenta que falta discussão e prática daquilo que é apresentado nos seminários, pois quando os professores retornam à escola fica parecendo que o seminário é só para aquele momento. A Participante também ressaltou que, quando as palestras são motivacionais e ficam *só no mi-mi-mi*, parece um pouco vazio. Apesar de saber que esses temas também são importantes, ela sente que falta a parte do conhecimento.

Continuando na linha relacionada mais especificamente às características do Seminários de Educação, foram postos na pauta os pontos positivos e negativos que a participante poderia destacar. A Participante logo citou que um ponto positivo é a presença dos professores da Rede Estadual de Ensino, que sempre são convidados e participam quase que na sua totalidade, enriquecendo as reflexões. Outro ponto destacado como positivo pela professora é a de que os seminários possibilitam a troca de experiências e abrem espaços para momentos de reflexões

individuais e no grande grupo. Como ponto negativo, a participante destacou o fato dos seminários serem organizados igualmente para todos os professores e escolas, não considerando as modalidades de ensino, disciplinas, áreas específicas e realidade de cada comunidade escolar.

Também foi trazido à tona a contribuição dos seminários para sua prática pedagógica, de que forma isso ocorre, bem como se os seminários satisfazem suas necessidades docentes. A Participante respondeu com convicção que contribuem sim, principalmente na reflexão de temas e questões abordadas, mas que ainda é pouco, que faltam mais espaços para formações e que esses espaços e reflexões devem ser organizados para que ocorram nas escolas também, levando em conta as particularidades, necessidades e realidades dos professores e da comunidade escolar. Sendo assim, a participante ressaltou que os seminários não satisfazem a totalidade de suas necessidades docentes.

Sobre a forma como a Participante entende que os seminários deveriam ser organizados, e que temáticas deveriam ser abordadas, a Participante refletiu um pouco e assinalou que momentos gerais, no grande grupo, com todos os professores, devem existir, e que temas como motivação, inclusão, diversidade entre outros que são atuais e necessários para a educação, devem ser trabalhados, mas o que também precisa ocorrer é a formação de grupos de estudos com os colegas onde sejam abordados temas específicos por área do conhecimento ou disciplina, onde os professores possam se reunir para discutir, refletir e planejar suas práticas docentes. A Participante completou, dizendo que esses grupos de estudos deveriam ser realizados quinzenalmente ou mensalmente, envolvendo professores das outras escolas e, em alguns momentos, só com os professores da mesma escola, dependendo da disponibilidade dos colegas. Estes seriam momentos importantes, pois todos deveriam ouvir e serem ouvidos, falar o que sabem e o que não sabem, discutir com os colegas. A Participante ressaltou que é necessário estudo e reflexão de temas relacionados às avaliações externas das quais as escolas participam, por exemplo. A própria BNCC - Base Nacional Comum Curricular, está aí e deve ser discutida e entendida pelos professores. Finalizando, a participante ressaltou que as pessoas precisam estar abertas e querer participar desses momentos de estudos e reflexões, que se fazem cada vez mais necessários.

Encerrando a entrevista foi-lhe perguntado se ela gostaria de acrescentar alguma coisa que julgasse necessário e relevante sobre os Seminários de Educação oferecidos pelo município. A Participante salientou a importância da participação dos professores da Rede Estadual de Ensino, juntamente com os professores da Rede Municipal de Ensino, sendo esta troca entre redes muito positiva e enriquecedora. Também disse que os seminários devem continuar ocorrendo nos moldes como ocorrem, porém, deve-se acrescentar mais momentos de formação continuada, sendo um deles os grupos de estudos.