

CURRÍCULO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: UM OLHAR SOBRE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

ANDRÉA RIBEIRO DA SILVA

Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências – PPGEC da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)

LUCIANA SEDANO DE SOUZA

Departamento de Ciências da Educação; Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE), mestrado Profissional em formação de professores da Educação Básica; e Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGEC) da Universidade Estadual de Santa Cruz.

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar uma proposta de formação continuada de professores, oferecida por uma Secretaria Municipal de Educação da região Sul da Bahia, à luz do princípio “Enfoque no Conteúdo” presente na teoria do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD). Adotando uma abordagem qualitativa, analisa-se os conteúdos trabalhados no 2º encontro da referida proposta de formação. Os dados foram coletados a partir entrevistas semiestruturadas com dois participantes da formação e por meio de consulta à documentos da secretaria de educação. Resultados indicam que a proposta de formação analisada, no que diz respeito ao princípio Enfoque no Conteúdo mostrou-se distante tanto de uma ideia de currículo que represente um conjunto de experiências, quanto da construção de uma educação emancipadora, além de não demonstrar os indícios necessários para contemplar a preocupação com o próprio Enfoque no Conteúdo, ou seja, o modelo de formação proposto pouco dialoga com uma perspectiva de currículo que extrapole a visão transmissiva de conteúdos e apresente um olhar emancipatório da educação. Assim sendo, compreendemos que o planejamento das propostas de formação continuada deve exprimir uma preocupação com o processo de Desenvolvimento Profissional Docente.

Palavras Chave: Currículo. Formação Continuada. Desenvolvimento Profissional Docente. Educação Emancipatória.

CURRICULUM AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT FOR TEACHERS: A LOOK AT A CONTINUING EDUCATION PROPOSAL

Abstract

This article aims to analyze a proposal for the continuous training of teachers, offered by a Municipal Department of Education of the South of Bahia, in the light of the principle "Content Focus" present in the theory of Professional Development Teacher (PDT). Adopting a qualitative approach, the contents of the 2nd meeting of this training proposal are analyzed. The data were collected from semi-structured interviews with two participants of the training and through consultation with the documents of the education department. Results indicate that the training proposal analyzed, with regard to the Focus on Content principle, was distant from both a curriculum idea that represents a set of experiences and the construction of an emancipatory education, besides not showing the necessary evidence to contemplate the preoccupation with the Content Approach itself, that is, the proposed training model has little dialogue with a curriculum perspective that goes beyond the transmissive view of contents and presents an emancipatory view of education.

Therefore, we understand that the planning of continuing education proposals should express a concern with the process of Professional Development.

Keywords: Curriculum. Continuing Education. Professional Development Teacher. Emancipatory Education.

CURRÍCULO Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: UNA MIRADA SOBRE UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN CONTINUADA

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar una propuesta de formación continuada de profesores, ofrecida por una Secretaría Municipal de Educación de la región Sur de Bahía, a la luz del principio "Enfoque en el Contenido" presente en la teoría del Desarrollo Profesional Docente (DPD). Adoptando un enfoque cualitativo, se analizan los contenidos trabajados en el 2º encuentro de la referida propuesta de formación. Los datos fueron recolectados a partir de entrevistas semiestructuradas con dos participantes de la formación y por medio de consulta a los documentos de la secretaría de educación. Los resultados indican que la propuesta de formación analizada, en lo que se refiere al principio Enfoque en el Contenido se mostró distante tanto de una idea de currículo que represente un conjunto de experiencias, como de la construcción de una educación emancipadora, además de no demostrar los indicios necesarios para contemplar la preocupación con el propio Enfoque en el Contenido, o sea, el modelo de formación propuesto poco dialoga con una perspectiva de currículo que extrapole la visión transmisiva de contenidos y presente una mirada emancipatoria de la educación. Así pues, comprendemos que la planificación de las propuestas de formación continuada debe expresar una preocupación con el proceso de Desarrollo Profesional Docente.

Palabras Clave: Plan de estudios. Formación continua. Desarrollo Profesional Docente. Educación Emancipatoria.

Introdução

Inúmeras publicações na área de Educação e Ensino destacam a importância do investimento na formação continuada dos professores como meio de garantir a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e, em consequência, a melhoria da educação ofertada. Neste artigo, trazemos o recorte de uma pesquisa de mestrado que analisa uma proposta de Formação Continuada, o *Grupo de Orientação de Estudos e Prática-GOEP*, que foi ofertada aos professores de Ciências dos anos finais do Ensino Fundamental de uma Secretaria de Educação de um município do Sul da Bahia¹. A pesquisa de mestrado

¹ A coleta de dados para esta pesquisa passou por aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas com seres humanos. A identificação do Município em questão foi mantida em sigilo e dos sujeitos entrevistados foi substituída, a fim de preservar a identidade.

em questão analisa a proposta de formação continuada GOEP, buscando aproximações com a teoria do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD). Para este artigo, nos atentaremos à análise da formação sob um dos princípios de DPD, o *Enfoque no Conteúdo*.

Temos por objetivo neste artigo analisar uma proposta de formação continuada de professores, oferecida por uma Secretaria Municipal de Educação da região Sul da Bahia, à luz da teoria do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) e, dentro dessa teoria, mais especificamente, sob o princípio Enfoque no Conteúdo, contrapondo o modelo de formação proposto a uma perspectiva de currículo que extrapole a visão transmissiva de conteúdos e apresente um olhar emancipatório da educação.

A partir do estudo sobre a teoria de Desenvolvimento Profissional Docente (Darling-Hammond, 2008, 2017 e 2018; Wilsons, 2013; Guskey, 2002; Guskey, Yoon, 2009; Marcelo, 2009; Imbernón, 2010), em bases nacionais e internacionais, destacamos os 07 elementos que Darling-Hammond (2017) sintetiza como um conjunto de princípios para que as propostas de formação continuada dos professores se aproximem do DPD, que são: Enfoque no Conteúdo; Aprendizagem Ativa; Apoio e colaboração em contextos de trabalho; Uso de modelos de prática; Suporte Especializado; Oportunidades de feedback e reflexão e Duração Sustentada. Em acordo com as publicações de referência na área, defendemos que as propostas de formação continuada para professores devem, se não contemplar todos, ao menos se aproximar da maioria desses princípios, a fim de oportunizar uma formação com ênfase no desenvolvimento profissional e na relação com a prática escolar.

Como optamos em destacar o princípio *Enfoque no Conteúdo*, iniciamos a discussão teórica desse texto com uma abordagem para o conceito de currículo na perspectiva de formação. Compreendemos que o olhar para o currículo não se limita à discussão sobre conteúdo(s), partindo do pressuposto de que o princípio Enfoque no Conteúdo não abarque apenas conceitos a serem trabalhados, ou sequer transmitidos. Assim, propomos uma visão de currículo que dialogue teoricamente com uma visão de conteúdo.

A partir da leitura de Silva (1996 e 1999) o conceito de currículo pode ser explicado sobre diferentes teorias e, de acordo com o autor, direcionamos nosso olhar para os estudos sobre o currículo para além das teorias crítica e pós crítica. A discussão sobre currículo enquanto cultura (Moreira e Candau, 2007) e como poder (Silva 1999), se

justifica exatamente na ampliação do conceito de currículo para além da organização de conteúdos. Tomamos o cuidado de pontuar essa teoria em sobreposição ao recorte da pesquisa analisado neste texto, *Enfoque no Conteúdo*. Nessa relação teórica, o currículo está além do conteúdo e, na análise dos dados, consideramos o *enfoque no conteúdo* numa perspectiva de currículo como “experiências de conhecimento” (idem, 1996).

Ainda no campo teórico, em busca de sustentação às ideias de desenvolvimento profissional, formação, enfoque no conteúdo e currículo defendidas neste texto, buscamos aporte em Paulo Freire para fundamentar a concepção de educação que defendemos aqui, a educação emancipatória. Assim, a busca por propostas de formação continuada que se aproximem dos princípios do desenvolvimento profissional, perpassam uma ideia clara de currículo como cultura e se alimentam na visão emancipatória da educação.

Este texto reporta uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois analisa o processo de uma formação continuada. A coleta de dados se deu a partir dos documentos que retratavam a formação e de entrevistas semiestruturadas com os participantes da formação. Para este artigo, trazemos parte de uma dissertação de mestrado que analisa, sob a teoria do Desenvolvimento Profissional Docente, uma proposta de formação continuada, após a sua finalização. Nosso recorte aqui se dá no princípio enfoque no conteúdo a partir da análise da pauta de um dos encontros da formação; dos indicadores de aprendizagem de Ciências para o Ensino Fundamental, declarados pela Secretaria Municipal de Educação; e de extratos das entrevistas que coadunam com a teoria estudada e com as categorias de análise construídas.

A análise dos dados nos aponta, em diálogo com a teoria da área, que o planejamento das propostas de formação continuada deve prever, para além de uma abordagem transmissiva do conteúdo, a preocupação como conceito de educação e currículo incutidos, bem como exprimir uma preocupação com o processo de Desenvolvimento Profissional Docente.

O currículo na perspectiva da formação

A discussão sobre formação de professores, na perspectiva que oportunize uma trajetória de desenvolvimento profissional, deve perpassar pela discussão de currículo. Qual currículo é pensado para os profissionais? Qual a melhor abordagem curricular a ser oportunizada? Como construir um currículo que vise a formação dos professores numa

perspectiva de construção de conhecimentos, em contraposição a uma transmissão unilateral? Essas e outras questões sobre o lugar do currículo na formação de professores nos inquietaram ao pesquisar para a construção do presente texto.

Nos propomos a analisar um aspecto da formação continuada de professores que é relacionado ao currículo enquanto temas e conteúdo a serem abordados, sejam de uma área de conhecimento específica do cotidiano escolar, Ciências, seja de temáticas voltadas à organização das propostas de ensino, Didática. Porém, antes de tomarmos essa concepção de currículo, sentimos a necessidade de pontuar o currículo como construção social, cultural, e, para tal, precisamos, inicialmente, delinear o que acreditamos sobre essa teoria.

Em sua obra Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo, Tadeu Silva (1999) nos apresenta uma discussão sobre as diferentes teorias do currículo, separando-as em teorias tradicionais, críticas e pós críticas. Encerra sua obra com a reflexão acerca do currículo “depois das teorias críticas e pós críticas” (p.146) e refere-se ao currículo como construção social, carregado de poder (p.148). Para o autor, não podemos tratar a ideia de currículo com ingenuidade, o currículo reflete demandas de uma determinada sociedade e grupo social, dessa forma, está cerrado de significados, ou, nas palavras do autor,

O currículo é espaço, lugar, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossas vidas, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (p. 150).

Dada a importância e complexidade dessa questão e o recorte necessário para esse texto, destacaremos a importância do currículo no contexto escolar. Tendo o currículo como construção social e instrumento de poder, no campo educacional, o currículo não pode ser restringido apenas à concepção de módulo organizativo de transmissão de conteúdos acumulados pela humanidade. O currículo não é uma construção natural, ao contrário, está diretamente ligado à cultura (MOREIRA e CANDAU, 2007), assim, carregado de significados e podendo corresponder a uma determinada classe social.

Para Sacristan (2000),

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica

desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam. (p.15-16).

Dessa forma, o currículo escolar é dinâmico, deve prever a socialização, pois reflete uma cultura, e defendemos que, como tal, deve do mesmo modo, estar a serviço da escola pública. A acessibilidade e a interação dos diferentes agentes sociais presentes na dinâmica escolar também compõem o currículo e é na escola pública que o currículo, abarcando propostas de ensino emancipatórias (FREIRE, 2001) pode e deve ser instrumento de resistência às imposições de poder. Nessa perspectiva, entendemos a construção curricular pautada na dialogicidade, na interação entre quem vive o currículo, ou, de acordo com Menezes e Santiago (2014),

A concepção de educação emancipatória, na perspectiva freireana, visa ao desenvolvimento da consciência crítica para a formação de sujeitos competentes, capazes de exercer sua participação cidadã – educação comprometida com a humanização que possibilita romper com a relação verticalizada entre professor(a) e estudante. A prática pedagógica, decorrente desses princípios caracterizadores da educação libertadora, rejeita a neutralidade do processo educativo, concebe a educação como dialógica, valoriza a horizontalidade de saberes e propicia ao(à) estudante desenvolver o pensar crítico acerca da sua realidade. (p.60).

Assim, compreendemos a educação como emancipatória e o currículo como um fenômeno cultural (Moreira, 2001, 2002; Moreira e Candau, 2007) e de poder (Silva, 1999). Nesse contexto, acreditamos que uma tentativa de diálogo entre essas duas esferas se dê na interlocução crítico-emancipatória (Menezes e Santiago, 2014) do sujeito com os conhecimentos a serem construídos. Para isso, concordamos ainda com Heinsfeld e Da Silva (2018, p.670) quando afirmam que “faz-se necessário que o currículo escolar parta não de preferências do aluno, mas do conhecimento ao qual tem direito, a fim de que se explorem suas potencialidades.”. Trata-se do diálogo do currículo sob uma respectiva proposta de ensino, na busca da coerência para que a educação emancipatória se dê.

Nesse aspecto, se espera e se trabalha para que tanto o olhar ao estudante quanto ao professor em formação caminhem numa perspectiva emancipatória e de compreensão do conceito de currículo nessa relação. Segundo Silva (1999, p.147),

Na teoria do currículo, assim como ocorre na teoria social mais geral, a teoria pós-crítica deve ser combinada à teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através das relações de poder e controle, nos tornamos

aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder.

Para Moreira e Candau (2007), as discussões sobre currículo abarcam também questões sobre os conhecimentos escolares, sobre as relações que se estabelecem na escola e em consequência, quais valores que queremos imprimir na construção da identidade dos nossos estudantes. Ainda para esses autores, “[...] no currículo se evidenciam esforços tanto por consolidar as situações de opressão e discriminação a que certos grupos sociais têm sido submetidos, quanto por questionar os arranjos sociais em que essas situações se sustentam.” (p.30). Dentro dessa perspectiva, entendemos que um currículo pensado para a formação de professores, seja inicial ou continuada deve prever toda essa complexidade de relações e ter em perspectiva a educação emancipatória do professor também, e assim concordamos com Moreira (2001, p. 40) ao afirmar que “não se pode pensar currículo sem pensar o professor e sua formação”.

É inegável, porém que ao pensarmos uma proposta de formação de professores, devemos considerar todos os aspectos discutidos acima e imbricados nessa formação, sem desconsiderar a importância das temáticas a serem trabalhadas.

Nesse sentido, enxergamos na teoria do Desenvolvimento Profissional Docente uma tentativa de compreender a formação do professor como processo, na construção da relação entre a formação e sua prática, na composição do seu percurso profissional. Estamos aqui, após considerar o currículo como fruto de uma cultura e reflexo de relações de poder e após considerar também o caráter emancipatório da educação, defendendo uma formação de professores que dialogue com o princípio da não neutralidade do currículo e coadune com a oportunidade da construção de conhecimentos. Uma formação que leve o professor a refletir sobre sua prática docente, construir sua trajetória profissional e consequentemente ser um profissional melhor na construção de um educação pública, de qualidade e, consequentemente, emancipatória.

Um olhar para Desenvolvimento profissional Docente

O termo Desenvolvimento Profissional foi introduzido no cenário educacional, de acordo com Fiorentini; Crecci (2013), numa perspectiva de enfatizar o processo de aprendizagem e desenvolvimento do professor, ao invés de focar apenas em seu processo de formação, demarcando uma diferenciação em relação à ideia de formação docente

baseada em cursos que não distanciamos do cotidiano do professor e das práticas profissionais. De acordo com Mourão (2017), a origem do Desenvolvimento Profissional Docente-DPD está no próprio Desenvolvimento Profissional-DP que nos remete à ideia de empregabilidade, cuja responsabilidade de conseguir uma posição no mercado de trabalho é do próprio trabalhador e, sendo assim, aumenta a sua preocupação com o seu desenvolvimento.

Apesar de ser comum ouvir falar de DP em todas as categorias profissionais, em uma revisão sistemática da literatura nacional e internacional, em artigos publicados de 1994 até 2014, realizada por Mourão (2017), prevalecem os trabalhos da área educacional, o que demonstra um aumento no interesse por pesquisas que abordam essa temática. Diante desse contexto, o DPD vem se consolidando na área educacional como forma de estabelecer conexões entre a formação continuada e o movimento de aprendizagem e transformação ocasionado por ela.

Dessa forma, utilizamos aqui a definição que entendemos como a que melhor representa essa concepção de DPD: “a aprendizagem profissional estruturada que resulta em mudanças nos conhecimentos e práticas do professor e melhoria na aprendizagem dos estudantes”, (DARLING, 2017,p.2, tradução nossa) sendo dessa forma entendida como um desmembramento da *formação continuada* desde que esteja organizada a partir de práticas formativas potencializadoras.

Nesse contexto, podem surgir questões sobre as proximidades e/ou distanciamentos entre a formação continuada e o DPD. De acordo com a literatura da área, compreendemos que não se trata de optar por um ou outro, porque se consideramos o significado do termo formar, originalmente refere-se a dar forma a algo ou alguém, algo de fora para dentro (Fiorentini e Crecci, 2013) que está normalmente associado a cursos, oficinas, seminários ou treinamentos, em contrapartida, o termo desenvolvimento transmite a ideia de processo, de mudanças, de transformação pessoal e profissional, portanto, a formação relaciona-se com o Desenvolvimento sendo um instrumento poderoso para que ele aconteça.

Dessa forma, para que a formação continuada cumpra o objetivo ao qual se propõe, seu currículo deve ser estruturado com base em alguns pressupostos que favoreçam mudanças nos conhecimentos dos professores e que isso possa refletir em uma melhoria na

aprendizagem dos estudantes. Estudos sobre DPD, (Day,2002; Darling-Hammond,2009,2017; Marcelo,2009; Imbernon,2010) revelam que existem elementos, indicadores ou princípios que sinalizam algumas características encontradas em programas que obtém sucesso no alcance dos seus objetivos.

Diante desses elementos que compõem a teoria de DPD, buscamos sua sistematização em situações reais de formação continuada e encontramos no estudo mais recente, onde foram identificadas por Darling et al (2017), sete características de eficiência em programas de DPD, a saber: *Enfoque no Conteúdo; Aprendizagem Ativa; Apoio e colaboração em contextos de trabalho; Uso de modelos de prática; Suporte Especializado; Oportunidades de feedback e reflexão; duração sustentada.*

Além do princípio *Enfoque no Conteúdo* que escolhemos como a categoria de análise nesse recorte da pesquisa e que será tratada na próxima seção, descrevemos abaixo os demais princípios que integram um programa de DPD, que em seu conjunto são considerados eficientes de acordo com pesquisas nacionais e internacionais.

Aprendizagem Ativa

Aprender ativamente significa o professor participar da formação ao invés de assistir passivamente os ensinamentos de um especialista, sendo assim, o “aprendizado ativo” sugerido por Darling-Hammond (2017) deve se afastar dos modelos de aprendizado tradicionais que são genéricos e utilizar modelos que envolvam professores diretamente nas práticas que estão aprendendo, de preferência conectados as salas de aula e aos alunos.

Apoio e Colaboração em contextos de trabalho

Ao contrário das práticas tradicionais de formação, que não se relacionam com a sala de aula, boas experiências para o desenvolvimento profissional docente são baseadas na realidade escolar e na prática diária dos professores. A colaboração é vista como uma abordagem de formação que aponta várias características inovadoras e a principal delas é pensar no professor como parte de um sistema e que como tal influencia e é influenciado por ele.

Modelos de prática

A prática docente, em um bom programa de desenvolvimento profissional, é utilizada para diminuir a distância entre ensino idealizado e o real desempenho de alunos,

professores e material didático em sala de aula. Ao contrário da aprendizagem ativa que exercita uma simulação de aula, a estratégia do modelo ou exemplo de aula é utilizado para a reflexão sobre aulas que foram ministradas com base ou não na vivência e que são gravadas para possíveis sessões de reflexão.

Suporte especializado

O suporte ou apoio especializado está diretamente ligado à perspectiva colaborativa de formação, e, de acordo com pesquisas analisadas por Guskey (2009), os esforços de desenvolvimento profissional que trouxeram melhorias no aprendizado dos alunos se concentraram principalmente em ideias obtidas por meio do envolvimento de especialistas externos que quando apresentadas diretamente aos professores, ajudavam a facilitar a implementação das ações sugeridas nos encontros de formação.

Oportunidades de *Feedback* e reflexão

O retorno sobre a atuação do professor em sala de aula, representado aqui pelo termo “*Feedback*”, é um ponto muito importante no processo formativo e consiste em uma minuciosa observação da aula presencialmente ou por intermédio de vídeo gravação para análise coletiva. A observação e a valorização do ensino facilitam aos professores a obtenção de dados sobre os quais possam refletir e analisar, a fim de favorecer a aprendizagem dos alunos.

Duração sustentada

A duração da formação continuada é caracterizada pelo período necessário para cumprir os objetivos propostos, portanto, não existe um consenso sobre qual carga horária seria ideal e sim a indicação de que a aprendizagem profissional significativa que se traduz em mudanças na prática não pode ser realizada apenas em oficinas pontuais (Darling-Hammond, 2017), precisa haver tempo suficiente para encontros, atividades em sala de aula observadas ou gravadas, acompanhamento, feedback e reflexão através do suporte com especialista.

Estudando o recorte teórico sobre currículo que discutimos na seção anterior, entendemos que as sete características ou princípios do DPD contemplam e podem ser estudadas na interlocução com a teoria do currículo e com a educação emancipatória. Para este texto, optamos em destacar a primeira característica, *Enfoque no Conteúdo*.

Consideramos aqui o *Enfoque no Conteúdo* como aquele que diz respeito à parte do currículo que determina quais e como serão abordados os conteúdos da formação, já que a estruturação dos cursos, o seu planejamento com vistas ao DPD é tão importante quanto a orientação metodológica e o contexto no qual os professores estão inseridos.

Currículo, formação continuada e os princípios do desenvolvimento profissional docente

Nesta seção, pretendemos estabelecer uma relação entre currículo, formação continuada e Desenvolvimento Profissional Docente. De acordo com Silva (1996, p. 22) o currículo pode ser entendido como um “conjunto de experiências de conhecimento que a escola oferece aos estudantes.” Nesse aspecto, partimos da premissa que uma proposta de formação continuada tem ao seu encargo a responsabilidade de oportunizar aos seus professores as experiências de conhecimentos tanto conceituais da área específica de conhecimento quanto didático-pedagógicos, numa perspectiva da construção de sua profissionalização.

De acordo com Feldmann e Masetto, (2017), os currículos construídos para os programas de formação devem considerar o caráter humano e transformador do professor,

Ter como referência os processos formativos profissionais dos educadores implica sempre em pensar na formação do humano, e nesse sentido vislumbra-se a possibilidade da materialização de se pensar projetos educativos atrelados à luta permanente contra as estruturas excludentes e desumanizantes presentes no nosso tempo atual. (p. 568)

Assim, para este texto, dos princípios de DPD analisados numa proposta de formação continuada, nos aproximamos da característica *Enfoque no Conteúdo*, com o objetivo de investigar as possibilidades de “experiências de conhecimento” (idem) que a formação continuada ofereceu ou não aos seus professores-estudantes.

Nos aprofundando mais especificamente sobre a característica do DPD *Enfoque no Conteúdo*, em acordo com a teoria estudada, compreendemos que o conteúdo da formação deve estar relacionado com o que os professores ensinam, portanto, o mais próximo possível dos currículos específicos da disciplina ou área de conhecimento, o que contrapõe o modelo genérico de formação nos quais se discutem temas aleatórios sem

relação direta com a sala de aula. Não podemos separar a formação do contexto de trabalho porque nos enganaríamos em nosso discurso. Ou seja, tudo o que se explica não serve para todos nem se aplica a todos os lugares. (Imbernón,2011).

O conteúdo ao qual nos referimos aqui diz respeito aos conteúdos conceituais científicos, específicos das disciplinas escolares e aos conteúdos didático-pedagógicos, sendo os conteúdos científicos os conceitos básicos de determinada área, das maneiras de pensar e compreender a sua construção, identificar como se relacionam e como podem ser verificados, avaliados e expandidos; como essas ideias e os seus fundamentos foram formulados e de que maneira se relacionam com diferentes campos, de modo a poder selecionar e usar exemplos significativos, problemas e aplicações nas suas aulas (Darling-Hammond,1997).

Por sua vez, em relação aos conteúdos didático-pedagógicos, nos referimos aos conhecimentos da área da Didática e da Metodologia de Ensino. Conhecimentos da Didática sobre diferentes formas de organização das propostas de ensino (Libâneo, 2014; Lerner, 2015), tendências pedagógicas, princípios do processo de ensino-aprendizagem, a organização em sala de aula, processo de avaliação e, os conhecimentos da Metodologia de Ensino versam sobre as aplicações didáticas específicas a cada área de conhecimento.

Portanto, corroborando com ideia de que o conteúdo do DPD determina sua eficácia, Marcelo e Vailant (2012) afirmam que devemos tratar diretamente do que se espera que os estudantes aprendam e sobre estratégias didáticas que a pesquisa e a experiência demonstram como eficazes.

Contexto da Pesquisa

O estudo aqui apresentado revela um recorte dos dados de uma pesquisa de Mestrado que discute os princípios do DPD e sua relação com uma proposta de formação continuada. Trata-se de um percurso investigativo de abordagem qualitativa, por considerar mais adequado para a pesquisa em questão, pois segundo Godoy (1995), quando o estudo é de caráter descritivo e o que se busca é o entendimento de fenômeno como um todo, na sua complexidade, é possível que uma análise qualitativa seja a mais indicada.

Os dados foram coletados junto à Secretaria de Educação de um município da região Sul da Bahia. Nesse município, no ano de 2013, foi criado o *Grupo de Orientação de*

Estudos e Prática-GOEP, formado por professores e coordenadores pedagógicos efetivos da rede municipal, sendo que 01 deles desempenha a função de orientador de estudos dos seus pares, organizado por área de conhecimento. Os encontros com o grupo de professores de Ciências e Matemática iniciaram apenas em 2014, pois, nesse ano, tiveram início os encontros dos anos finais do Ensino Fundamentas que compunham a área Ciências da Natureza e Matemática.

Os encontros foram realizados sempre às quintas-feiras por ser esse dia destinado ao *Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC* da área de Ciências da Natureza no município, portanto, sendo o momento reservado para estudo e planejamento dentro e fora da escola, assim como está sugerido no Parecer CNE/CEB nº 18/2012,

[...] os espaços de trabalho pedagógico coletivo e outros espaços coletivos de interação do professor com seus pares e com os demais segmentos da comunidade escolar são fundamentais e devem ser contemplados em sua jornada de trabalho, pois são atividades inerentes à sua função como profissional da educação. (BRASIL,2012, p.13)

Os encontros eram bimestrais em 2014 e passaram a ser mensais a partir de 2015. Durante o triênio pesquisado aconteceram 20 encontros formativos com carga horária total de 80h, tendo temáticas diversas voltadas para o Ensino de Ciências divididos da seguinte maneira: 05 encontros de 04h cada em 2014 totalizando 20h; 08 encontros de 04h cada em 2015 totalizando 32h e 07 encontros de 4h cada em 2016 totalizando 28h.

A obtenção das informações e análise dos dados compreendeu duas etapas: a primeira referiu-se ao delineamento de um perfil didático histórico do programa de formação continuada –*GOEP*, a partir da fala dos professores cursistas, por meio de entrevistas semiestruturadas e de documentos técnicos consultados. A segunda fase tratou da análise da proposta do curso, planejada antes da sua implementação, com vistas a estabelecer relações como os princípios do DPD, à luz de algumas categorias pré-estabelecidas no referencial teórico e outras construídas na relação desse referencial com elementos das falas dos entrevistados.

Os sujeitos da pesquisa foram professores efetivos de uma rede municipal de Educação, de uma cidade do sul da Bahia, participantes da formação continuada para Ciências da Natureza denominada *GOEP*, que foi descrito e analisado no período de tempo que compreendeu os anos de 2014, 2015 e 2016. Tal grupo é composto por: 01 Orientador

de Estudos de Ciências, 01 Coordenador pedagógico e 05 Professores Cursistas participantes dos cursos de formação continuada em Ciências ofertados pelo Departamento de Educação Básica Municipal.

Todo processo de formação continuada é passível de ser analisado em suas diversas possibilidades e desdobramentos. Na nossa pesquisa nos interessou conhecer aspectos da estruturação do programa de formação continuada e posteriormente, do que foi desenvolvido no percurso de um ano dentre os três anos escolhidos com recorte da pesquisa, em busca de aproximações com os princípios do DPD. Pensar a oferta de formação de acordo com a literatura aqui utilizada, requer conhecer seus objetivos e como estes estão sendo entrelaçados com os objetivos de ensino de Ciências de forma que as necessidades formativas sejam contempladas.

Para tanto, as categorias apresentadas aqui tem fundamentação em estudos nacionais (Santos, 2012; Pérez e Carvalho, 2001;) e internacionais (Day,2002; Darling,2008,2009,2014,2017; Guskey,2002; Wilson,2013) que definem que o DPD pode ou não acontecer a contento, dependendo do nível de atenção às necessidades formativas dos professores e apontam o percurso do DPD, por isso, apenas por meio de um cotejamento e posterior sistematização foi possível estabelecer um consenso entre aquilo que seria fundamental que os programas de formação continuada contemplassem para que ao menos potencialmente estivessem a favor do DPD, por acreditar que, é significativamente entendido que sendo um processo de longa duração, vai além de um cronograma de atividades e eventos.

Diante disso e por razões já explicitadas, foi construído um instrumento de análise especialmente para a nossa pesquisa, embasado na teoria estudada e sua relação com os dados obtidos, mas que seja útil como um caminho que possa facilmente ser percorrido por outros pesquisadores, ainda que em outros contextos, quando objetivarem realizar a análise de programas, propostas ou cursos que envolvam a formação continuada de professores de Ciências, numa abordagem que dialogue com os princípios de Desenvolvimento Profissional Docente.

Dentre as nomenclaturas retratadas nas pesquisas da área, utilizaremos *Princípios-P* para tratar dos itens a serem identificados no programa de formação, como forma de estabelecer relações entre este e o DPD. Para isso, buscaremos a presença e intensidade

com que eles aparecem nas ações desenvolvidas e como essas ações passam então a ter características facilitadoras ao processo de DPD, pois apesar de potencialmente serem positivas, existem outros fatores além da formação. De acordo com Imbernón (2010), o tão mencionado desenvolvimento profissional não recai apenas na formação, mas em diversos componentes que ocorrem conjuntamente na prática laboral do ensino. Portanto, aliamos aspectos voltados ao curso de formação e outros relacionados ao contexto de trabalho como forma de vislumbrar um combinado de ações promissoras ao DPD efetivo.

Para otimizar a análise do programa de formação continuada sistematizamos uma tabela com categorias adaptadas dos 07 elementos de Darling-Hammond (2017) e subcategorias criadas para a pesquisa, baseadas nos autores citados no início da seção, que melhor representam os aspectos do DPD. Dessa forma, explicaremos cada uma delas, para melhor entendimento da análise descrita na próxima seção.

Para esse texto será utilizada 01 categoria para subsidiar a análise de 01 encontro de formação, trazendo junto o diálogo com 01 professor entrevistado, juntamente com o orientador de estudos.

Os encontros escolhidos como recorte da pesquisa de Mestrado foram os 05 encontros do primeiro ano de formação (2014) e trouxeram uma sequência de temas que envolviam a Alfabetização Científica e a Competência Leitora. Para este texto tratamos apenas do segundo Encontro- E2 ocorrido em 29/05/2014, com a temática específica da área de Ciências *Fundamentos da Alfabetização Científica*, que norteou as formações daquele ano, com 13 professores presentes nesse momento dos 38 matriculados.

O princípio *Enfoque No Conteúdo* como categoria de análise

Dentre as 07 categorias de análise utilizadas na pesquisa completa, para esse artigo utilizaremos a primeira categoria e, para facilitar a compreensão, descrevermos o que foi considerado como parâmetro para a análise realizada.

- A categoria **P1 - *enfoque no conteúdo***, envolve as questões relacionadas com o conteúdo trabalhado na formação, sendo que este está dividido em 3 subcategorias:
- P1 A. *conteúdo específico de Ciências* ou temas científicos- busca identificar a utilização de conteúdos curriculares do 6º ao 9º como conteúdo da formação.

- P1 B. *Elemento particular da aprendizagem de alunos* - busca identificar a utilização de conteúdos sobre as teorias da aprendizagem, principalmente de aprendizagem de Ciências.
- P1 C. *Elemento particular da Didática* – busca identificar a utilização de conteúdos que tenham como foco elementos do ensino como planejamento, objetivos, metodologias e avaliação.

O conteúdo da formação

A pauta do segundo encontro que aconteceu em 2014 identificado com o código E2, foi utilizada como material básico para a análise do conteúdo da formação e seguiu a seguinte organização:

Quadro 01- Síntese da Pauta do 2º encontro

FUNDAMENTOS DA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA		
OBJETIVO: Orientar o planejamento de ensino nas áreas com vistas o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras, tomando por base os conhecimentos específicos das disciplinas e os gêneros textuais próprios.		
(MOMENTO)	ATIVIDADE REALIZADA	TEMPO
1º	Apresentação da pauta (objetivo, justificativa e metodologia) Leitura Compartilhada: Papo de Vaca; questionamentos	20 min
2º	Fundamentos para o Ensino e Aprendizagem em Ciências – Alfabetização Científica (Problematização/Investigação/Escrita das descobertas)	15 min
3º	Vivenciando a Teoria Socializando as descobertas Mediação do Orientador	55 min
4º	Leitura e discussão do texto: Ciências no Ensino Fundamental - Ana Maria Pessoa de Carvalho	60 min
5º	Proposição para que cada professor aplique uma das atividades vivenciadas ou realize outra atividade prática com os alunos com base nos princípios da Alfabetização Científica. Fazer registro escrito e fotográfico da experiência para ser socializado no próximo encontro, no Blog e na Semana da Ciência e Tecnologia.	10 min

Fonte: Dados da pesquisa.

Portanto, para este artigo, analisamos, nesse ponto da formação, o tipo de conteúdo abordado, apesar de entender que a forma como a atividade foi realizada é determinante para que o professor possa conduzir situação semelhante em sala de aula.

De acordo com Marcelo e Vaillant (2012), as metas de aprendizagem dos estudantes proporcionam o fundamento para definir o que os docentes necessitam aprender

e, portanto, o emprego de indicadores de aprendizagem dos estudantes demonstra ser um instrumento útil ao serem formulados os objetivos da formação docente. No quadro abaixo estão listados os indicadores de aprendizagem do município.

Quadro 02 - Indicadores de aprendizagem de Ciências para o Ensino Fundamental II

INDICADORES DE APRENDIZAGEM	
CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA - CIÊNCIAS	
Identifica e classifica os diferentes componentes presentes nos ecossistemas?	
Reconhece as mudanças do corpo como um processo natural do ciclo da vida?	
Identifica os diversos sistemas como unidades morfofisiológicas, garantindo o bom funcionamento do organismo?	
Adota hábitos alimentares e de higiene, necessários a uma melhor qualidade de vida?	
Reconhece-se como agente transformador diante das condições de saneamento básico de sua região, como elemento necessário à manutenção da saúde?	
Analisa as relações entre as intervenções humanas e os impactos ambientais, adotando atitudes ecologicamente corretas?	
Reconhece diferentes fontes de energia e as alternativas sustentáveis para a conservação do meio ambiente?	
Reconhece os métodos contraceptivos como possibilidade de prevenção de gravidez e Infecções Sexualmente Transmissíveis?	
Reconhece os elementos químicos como componentes formadores de toda matéria?	
Percebe a importância dos processos químicos e físicos no seu cotidiano?	

Fonte: Sistema de Gestão Municipal – Epolis (2014)

Esses indicadores são utilizados no sistema de gestão municipal no qual são registrados, trimestralmente, os resultados da aprendizagem dos estudantes com base nos conceitos: sim; não; ainda não; não avaliado. Com base nesses indicadores podemos avaliar o quanto os conteúdos da formação dos professores se aproximam do que se espera que os estudantes aprendam. No próximo quadro tentamos estabelecer essa relação:

Quadro 03 - Conteúdos da formação Continuada GOEP – E2(2014)

CONTEÚDOS CURRICULARES – CIÊNCIAS DA NATUREZA	
Indicador Global Municipal	Compreende a natureza como um todo dinâmico, sendo o ser humano parte integrante e agente de transformações e reconhece os conhecimentos matemáticos como meios para compreender e transformar o mundo à sua volta? (Epolis,2014)
Conteúdo da formação	Indicadores Municipais
Umidade do ar	Não existe indicador para esse conteúdo
Tratamento da água	Reconhece-se como agente transformador diante

	das condições de saneamento básico de sua região, como elemento necessário à manutenção da saúde?
Reação Química	Percebe a importância dos processos químicos e físicos no seu cotidiano?
Energia Elétrica	Reconhece diferentes fontes de energia e as alternativas sustentáveis para a conservação do meio ambiente?
Magnetismo	Não existe indicador para esse conteúdo
Pressão atmosférica	Não existe indicador para esse conteúdo
Propriedades da água	Não existe indicador para esse conteúdo

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2014)

A partir da análise do quadro acima dos 07 conteúdos trabalhados na formação apenas 03 estavam relacionados com os indicadores de aprendizagem vigentes no Município, o que distancia o conteúdo da formação do que propõe o objetivo inicial da formação que seria a orientação do planejamento dos professores, visto que estes modelam o currículo e o vivenciam diariamente em sala de aula, considerando inclusive a reação dos alunos para sua flexibilização, sem perderem de vista, no entanto, o conhecimento ao qual todos tem direito.

Para que o conteúdo da formação tenha significado precisa estar a serviço das demandas de um grupo social específico, docentes e discentes da escola e não priorizar aspectos generalistas e conteúdos desconectados do contexto de sala de aula.

Enfoque no Conteúdo – um olhar para a formação

Nesta seção, apresentamos a análise dos dados, de acordo com a categoria e subcategorias apresentadas anteriormente.

Numa formação de professores que contemple os princípios do DPD, compreenda o currículo como “conjunto de experiências de conhecimento” e tenha uma visão emancipatória da educação, a exibição de modelos de aulas prontos não se mostra uma metodologia adequada e, na discussão a que se propõe este artigo, o conteúdo “modelos de planos de ensino”, em si, não apresenta os mesmos efeitos que a vivência de uma proposta real baseada em currículos reais, em contextos reais de sala de aula, isso se levarmos em consideração os objetivos descritos a seguir respondidos pelo Orientador de Estudos, responsável pelo planejamento e mediação dos encontros de formação analisados.

o nosso **objetivo** maior não é que o **aluno tenha conhecimento das ciências?** entenda o mundo? perceba? quem vai ajudá-lo? Quem vai ajudá-lo é o professor então esse professor tem que ter condições de ajudá-lo da melhor maneira possível não apenas com a boa vontade que já é demais, mas como **um pouquinho de subsídio** (João – Orientador de Estudos, grifos nossos)

O conteúdo do encontro E2, de acordo com o material didático utilizado e os trechos das entrevistas está voltado para os fundamentos da alfabetização científica, porém, não foi possível identificar a relação entre o texto usado na leitura compartilhada, o objetivo da formação e as atividades propostas. Nesse sentido o texto: “Papo de vaca” foi utilizado como pretexto, só para introduzir um assunto, pois em nenhum momento as atividades propostas retomam o texto utilizado, para o conhecimento do gênero e o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras.

O texto utilizado no primeiro momento da formação faz parte de um projeto de divulgação científica chamado “Ciência para todos” desenvolvido pela Universidade Federal de Minas Gerais -UFMG cujo objetivo é divulgar e traduzir o conhecimento acadêmico para a linguagem popular, exemplificando com situações do cotidiano. Portanto, o texto em questão será aqui considerado como um texto de divulgação científica por estar assim caracterizado no projeto ao qual pertence.

Ainda sobre o texto “Papo de vaca” seu conteúdo versou sobre a umidade do ar, portanto foi possível identificar a presença de conteúdo científico nesse momento da formação, categoria **P1 A. conteúdo específico de Ciências**, porém, apenas a título de sugestão ao professor para utilização da estratégia leitura compartilhada com o objetivo de inserir um momento de leitura na aula de Ciências, sem que o conteúdo tivesse sido retomado em nenhum momento posterior. Ao revermos o objetivo do encontro percebemos que não houve nesse ponto da formação a orientação ao planejamento de ensino prevista, ainda que esta estivesse sugerida também em um dos materiais utilizados como referência.

Portanto, a indicação da leitura compartilhada como estratégia a ser utilizada nas aulas de Ciências nos revela que houve a intenção de utilizar como conteúdo de formação um elemento particular da didática (estratégia de ensino), no entanto de maneira incompleta visto que não forneceu ao professor de Ciências, a orientação necessária para planejar e desenvolver estratégias didáticas que tenham como finalidade específica, através

da leitura, favorecer o estudante a apreender conceitos da área, a informar-se sobre fatos relevantes e a pensar do ponto de vista da ciência por meio dela.

A sugestão em si não apresenta os mesmos efeitos que a vivência da proposta, isso se levarmos em consideração os objetivos descritos a seguir

o nosso **objetivo** maior não é que o aluno tenha conhecimento das **ciências**? entenda o mundo? perceba? quem vai ajudá-lo? Quem vai ajudá-lo é o professor então esse professor tem que ter condições de ajudá-lo da melhor maneira possível não apenas com a boa vontade que já é demais, mas como **um pouquinho de subsídio** (João – Orientador de Estudos, grifos nossos)

Por meio da análise do trecho identificamos que existe a intenção de que a aprendizagem de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais pelo aluno seja facilitada pelo professor e que para isso, este precisa de subsídios teóricos e metodológicos, portanto, aprofundamento nos conteúdos a serem trabalhados. Para Marcelo e Vaillant (2012), o eixo articulador da formação é a aprendizagem dos estudantes, e o desenvolvimento profissional que se baseia nessa análise ajuda os docentes a encurtar a distância entre o aprendizado do aluno e o desejado.

Professores em atuação já têm algum conhecimento sobre o processo de planejamento do ensino. No entanto, nota-se que, comumente, professores conseguem elencar uma lista de conteúdo a serem ensinados, porém têm dificuldades em designar atividades para o ensino daqueles conteúdos e objetivos para o tema em estudo que produzam coesão entre as atividades. (Scarinci; Pacca, 2015, p.254)

Para desenvolver padrões de aprendizagem satisfatórios os professores devem ser capazes de apreciar o poder de estabelecer relações entre conceitos pertencentes a diferentes áreas, bem como conectar ideias e vida cotidiana, de tal forma que sejam capazes de selecionar e usar exemplos relevantes, problemas e aplicações significativas (Darling-Hammond, 2008).

Fica evidente a importância da extensão da formação ao ambiente escolar e a sala de aula, e quão importante esse espaço é no desenvolvimento profissional do professor visto que nele acontece a verdadeira transformação que influencia nas mudanças nas crenças e atitudes tão almejadas. Aprender a partir das reflexões traz significado e importância, como afirma a professora entrevistada no trecho que segue:

Formação é aprender né? Formação é aprender ela tem que ter significado e estar dentro de um contexto tem que ter um significado, tem que ter importância (Lúria, professora cursista)

Em síntese, o primeiro momento da formação objetivou oferecer aos professores os conteúdos: **Unidade do Ar e gênero textual Divulgação Científica e Estratégia de leitura - Leitura Compartilhada**. Analisamos esses dois itens contemplando as subcategorias de análise *PI A- conteúdos específicos de Ciências da Natureza* e, neste caso de Língua Portuguesa e *PI.C - elemento particular da didática*, ao objetivar o trabalho com a estratégia de leitura, “leitura compartilhada”.

Além do conteúdo da formação existem outros princípios que foram avaliados, porém não trazidos nesse momento que, conjuntamente funcionam para garantir a efetividade da proposta, assim como acontece em uma proposta curricular escolar que junto aos conteúdos apresenta também uma estrutura que contempla toda a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, percebemos de uma maneira geral que a organização do encontro formativo E2 transmite uma grande preocupação em indicar aos seus professores cursistas caminhos para que o ensino tradicional seja substituído por outras abordagens alternativas, porém ainda segue em passos lentos quando deixa de agregar alguns princípios essenciais a um modelo de formação que realmente possa ajudar o professor nessa tarefa difícil que é de abandonar situações didáticas que lhe trazem certo domínio e algum conforto. Segundo Imbernón (2010), apesar de todos os avanços e tentativas de mudança ainda restam obstáculos para vencer, destacamos alguns deles que com certeza causam impactos na formação objeto de estudo dessa pesquisa:

[...]

A falta de coordenação, acompanhamento e avaliação por parte das instituições e dos serviços implicados nos projetos de formação continuada. Valoriza-se mais a quantidade de coisas que se faz do que a qualidade das mesmas.

[...]

O predomínio da improvisação nas modalidades de formação.

Embora as modalidades formadoras costumem ter um caráter grupal, na realidade, elas se dirigem ao indivíduo, que pode aprender questões concretas normalmente distantes de suas preocupações práticas. Por essa razão, a formação não costuma causar um grande impacto na prática da sala de aula nem potencializar o desenvolvimento profissional.

A ambígua definição dos objetivos ou princípios de procedimentos formativos, ou seja, da orientação da formação, a consciência do que se pretende. Devido a confusão entre coisas novas e velhas, são estabelecidos uns princípios de discurso teórico-questionador e de

discurso prático de caráter técnico, individual ou de treinamento docente.

A falta de verbas para as atividades de formação coletiva e, principalmente, para a formação autônoma nas instituições educacionais

Os horários inadequados, que sobrecarregam e intensificam o trabalho docente.

A falta de formadores ou assessores e, entre muitos dos que existem uma formação centrada em um tipo de transmissão normativa, aplicativa ou, em princípio, “gerenciadora”, que os leva assumir o papel de especialista, e não de acompanhante.

[...] (IMBERNÓN,2010, p.34)

Assumimos com esse estudo a tentativa de identificar avanços e obstáculos que afastem ou aproximem a formação continuada dos princípios do DPD, esse é o nosso objetivo, analisar o que já foi feito e indicar novos caminhos sem desconsiderar todo o esforço empreendido apesar das adversidades e limitações de um sistema público municipal. Porém, para que continuemos avançando é preciso entender porque os programas de formação se mostram insuficientes para afetar a prática de ensino e o desempenho escolar (DARLING-HAMMOND,2017), segundo a autora existem quatro áreas abrangentes onde a melhoria é necessária para facilitar o DPD, a saber:

1) **Identificar as necessidades dos professores**- os cursos, normalmente são determinados sem entender o que os professores precisam, porém são aqueles focados em conteúdo específicos que dialogam melhor com as necessidades reais dos professores.

2) **Escolher abordagens mais prováveis de serem efetivas** – A predominância de utilização de oficinas únicas que são mais fáceis de agendar e exigem menos tempo e investimento, porém são as propostas colaborativas que demonstram maior eficácia.

3) **Implementar as abordagens com qualidade e fidelidade** – Mesmo que bem projetados, a implementação apresenta obstáculos em relação a disponibilidade de acompanhamento, observações, *feedback* e apoio aos professores.

4) **Avaliar os resultados**- não existem sistemas para análise da qualidade e impacto da formação, o que também demandaria uma maior aproximação com o contexto escolar.

Considerações Finais

O processo formativo com vistas ao desenvolvimento profissional docente, onde espera-se que haja aprendizado, deve exercer de acordo com Grundy e Robison (2004) três

funções básicas: a extensão (introdução de novos conhecimentos ou capacidades ao repertório do professor), o crescimento (desenvolvimento de maiores níveis de especialização) e a renovação (transformação do conhecimento e/ou da prática).

Partindo do entendimento de que a formação continuada de professores exerce um papel primordial no desenvolvimento profissional docente, realizamos essa pesquisa com o objetivo de analisar um programa de formação continuada, observando relações entre suas características e os princípios do DPD de professores de Ciências, num diálogo com a ideia de currículo enquanto experiências de conhecimento e sob a teoria da educação emancipatória, visando à proposição de alternativas de mudanças nas políticas e práticas de formação continuada de professores, para subsidiar e auxiliar com dados as discussões sobre o GOEP.

O perfil do GOEP, programa de formação que aconteceu durante o período de 3 anos contados a partir de 2014, foi resgatado como forma de registrar, avaliar a implementação e analisar as relações deste com os princípios do DPD, a partir dos discursos dos participantes e do material utilizado na realização das atividades.

Para este texto, abordamos o princípio do DPD *Enfoque no Conteúdo*, porém cabe esclarecer aqui que o destaque para esse princípio não o isola em relação aos outros seis, ao contrário, a teoria do DPD prevê a relação dos diferentes princípios (ou características) e numa mesma proposta de formação, ou num mesmo encontro, os diferentes princípios agem em interlocução, ou ao menos deveriam agir para que pudéssemos considerar que a propostas de formação de aproxima de um projeto de desenvolvimento profissional docente.

O que nos foi revelado com a pesquisa aqui retratada, é que parcialmente o princípio do DPD *Enfoque no conteúdo* foi inseridos no programa GOEP, como a utilização de conteúdos tanto específicos da área de conhecimento Ciências quanto específicos da didática, contemplados na categoria de análise **P1** enfoque no conteúdo e, no recorte aqui analisado, *PI A* e *PI B*.

Compreendemos que ainda há desafios a serem superados. Objetivamos aqui analisar o enfoque no conteúdo oportunizado na formação, tendo em vista uma concepção de educação emancipatória e de currículo como manifestação de cultura, de poder e como “conjunto de experiências de conhecimento que a escola oferece aos estudantes.” (Silva, 1996) e tendo em vista também o desenvolvimento profissional docente.

A pesquisa se deu com professores de uma secretaria de ensino municipal. Trata-se de profissionais inseridos na educação básica pública. Dessa forma, retomamos alguns questionamentos trazidos no início deste texto e ponderamos que o currículo pensado para as formações desses profissionais, tendo a educação emancipatória como foco, deve considerar os princípios do desenvolvimento profissional docente, a fim de que o professor construir sua história profissional engajado em propostas de formação que estejam relacionadas ao seu cotidiano e às demandas da sua prática.

Um currículo conteudista e fragmentado não serve aos propósitos de uma educação emancipatória, seja para o aluno da educação básica, seja para o professor em formação, com vistas à construção do seu desenvolvimento profissional.

Sendo assim, deixamos como perspectiva de publicações futuras a análise da formação GOEP sob as diferentes características de DPD, bem como a aplicação desses princípios, sob forma de categorias de análise, para investigar outras propostas de formação ou propor diversos percursos formativos aos professores e, finalizando, consideramos pertinente a ideia apresentada por Guskey(2009), quando afirma que nenhum esforço de melhoria foi bem-sucedido na ausência de um desenvolvimento profissional cuidadosamente planejado e bem implementado com uma proposta curricular condizente que revele a identidade daqueles aos quais está sendo ofertada.

REFERÊNCIAS

BRASIL (2012). **Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica** . Parecer nº. 18 de 2 de outubro de 2012. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 9/2012, que trata da implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Relator: Maria Izabel Azevedo Noronha. In: Diário Oficial da União, Brasília, DF, 01 de ago. de 2013, seção 1, pp.17.

DAY, Chris. **Developing teachers: The challenges of lifelong learning**. Routledge, 2002.

DARLING-HAMMOND, L. **The Right To Learn: A Blueprint for Creating Schools That Work. The Jossey-Bass Education Series**. Jossey-Bass, Inc., Publishers, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104., 1997.

DARLING-HAMMOND, L. et al. Professional learning in the learning profession. **Washington, DC: National Staff Development Council**, v. 12, 2009.

DARLING-HAMMOND, L. Lo que necesitan conocer y saber hacer los profesores. In: PÚBLICA, Secretaria de Educación. **Antologia: Educação Física III**. México: Secretaria de Educación Pública, 2008. Cap. 1. p. 25-28.

DARLING-HAMMOND, L. A importância da formação docente. **Cadernos Cenpec| Nova série**, v. 4, n. 2, 2014.

DARLING-HAMMOND, L. **A Formação de Professores no Contexto da BNCC**. São Paulo: Ciclo de Debates em Gestão Educacional, 2018. 22 slides, color.

DARLING-HAMMOND, L.; HYLER, Maria E.; GARDNER, Madelyn. Effective teacher professional development. **Palo Alto, CA: Learning Policy Institute**, 2017.

DE CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. PÉREZ, D. G. **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. Cengage Learning Editores, 2001.

FELDMANN, M. e MASETTO, M. Formação de educadores: currículo, culturas e contextos. **Revista e-Curriculum**, 15(3), pp.566-574. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76652988002>, 2017

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 5, n. 8, p. 11-23, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 31 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. 184 p.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GRUNDY, S. ; ROBISON, J. Teacher professional development: Themes and trends in the recent Australian experience. **International handbook on the continuing professional development of teachers**, p. 146-166, 2004.

GUSKEY, T. R. Professional development and teacher change. **Teachers and teaching**, v. 8, n. 3, p. 381-391, 2002.

GUSKEY, T. R.; YOON, K. S. What Works in Professional Development? **Phi Delta Kappan**, [s.l.], v. 90, n. 7, p.495-500, mar. 2009. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/003172170909000709>.

HEINSFELD, B. D. ; DA SILVA, M. P. R. N. As Versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Papel das Tecnologias Digitais: conhecimento da técnica versus compreensão dos sentidos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 2, p. 668-690, 2018.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores: formar-se para a mudança e a incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Artmed Editora, 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. Cortez Editora, 2014.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, Sevilha, v. 8, p.7-22, Jan/abr 2009. Semestral.

MENEZES, M. G.; SANTIAGO, M. E. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 45-62, Dez 2014.

MONTEIRO, A.C.F.; MOURÃO, L. Desenvolvimento profissional: a produção científica nacional e estrangeira. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, v. 17, n. 1, p. 39-45, 2017.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar em revista**, n. 17, p. 39-52, 2001.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 15-38, 2002.

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 17-44, 2007.

SACRISTÁN, J.C. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, E.L. Ciências nos Anos Finais do Ensino Fundamental: produção de atividades em uma perspectiva sócio-histórica. **São Paulo: Editora Anzol**, 2012.

SCARINCI, A. L.; PACCA, J. LA. Ensinando o Professor a Planejar o Ensino. **Anais VIII ENPEC-Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de Ciências**, 2011.

SILVA, T. T. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SACRISTÁN, J.C. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VAILLANT, D; MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente. In: VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a Ensinar: As Quatro Etapas de Uma Aprendizagem**. Curitiba: Ufpr, 2012. Cap. 8. p. 165-181.

MENEZES, M. G. ; SANTIAGO, M. E. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 45-62, Dez 2014.

WILSON, S. M. Professional Development for Science Teachers. **Science**, [s.l.], v. 340, n. 6130, p.310-313, 18 abr. 2013. American Association for the Advancement of Science (AAAS).