

Formação inicial e continuada de docentes do ensino médio: Impactos da "estreiteza" das práticas de pesquisa

Initial and Continuing Training of High School Teachers: Impacts of the "narrowness" of research practices

Vinicius da Silva Freitas¹

Pedro Sérgio Mora Filho²

Bernard Pereira Almeida³

Juliana Kelle de Andrade Lemoine Neves⁴

Jony Wilson Pereira dos Santos⁵

Eliene Pereira da Silva Dias⁶

Maurício Aires Vieira⁷

RESUMO: Atualmente a formação de professores apresenta-se como um grande desafio na sociedade, tendo em vista que tal processo traz consigo problemas de ordens diversas que vão desde a formação inicial até questões mais complexas, como a “estreiteza nas práticas de pesquisa. Nesse sentido, este estudo teve por objetivo investigar sobre a formação inicial e continuada de professores do ensino médio, visando destacar a relevância de ter boas práticas de pesquisa para garantia de aprendizagem. A metodologia utilizada foi um estudo bibliográfico de abordagem descritiva, com busca nas plataformas SciELO e Google Scholar, no período de 2014-2024, com critérios de inclusão de artigos derivados de pesquisa de campo e na língua portuguesa e inglesa, como critérios de exclusão estudos que estivessem fora do período desejado ou só abordassem revisões. Por meio dos resultados, percebeu-se que, para melhor repensar a formação inicial e continuada do professor, é necessário inicialmente entender todo o processo de profissionalização docente como ponto de partida, uma vez que esse é o ponto estratégico quando se pensa na melhoria das práticas de pesquisa para o aprendizado no ensino médio. Concluiu-se que a pesquisa é fundamental à formação docente, já que, ao produzir conhecimento, o professor melhor compreende o seu labor e atua para auxiliar os estudantes a progredir educacionalmente.

PALAVRAS-CHAVE: educação; ensino médio; práticas de pesquisa.

ABSTRACT: Currently, teacher training presents itself as a major challenge in society, considering that this process brings with it problems of different orders, ranging from initial training to more complex issues such as “narrowness in research practices. In this sense, the present study aimed to investigate the initial and continuing training of high school teachers,

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Estácio de Sá (UNESA). viniciuscarvalho34@hotmail.com.

² Doutorando em Geografia, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). pedro.mora@unesp.br.

³ Doutor em Ciências da Educação pela Universidad Autónoma de Asunción (UAA). bernardadv@hotmail.com.

⁴ Doutora em Ciências Biológicas, pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). lemoineju@gmail.com.

⁵ Doutor em Ciências da Educação pela Universidade Americana (UA).

⁶ Doutoranda em Ciências da Educação pela UTIC/ASU. eneiledays@gmail.com.

⁷ Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). mauriciovieira@unipampa.edu.br.

aiming to highlight the relevance of having good research practices to guarantee learning. The methodology used was a bibliographic study with a descriptive approach, with a search on the Scielo and Google Scholar platforms, in the period 2014-2024, with inclusion criteria articles derived from field research and in Portuguese and as exclusion criteria studies that were outside the desired period or only addressed revisions. Through the results it was realized that to better rethink the initial and continued training of teachers, it is necessary to initially understand the entire process of teacher professionalization, as a starting point, since this is the strategic point when thinking about the improving research practices for learning in high school. It was concluded that research is fundamental to teacher training, since, by producing knowledge, teachers better understand their work and act to help students progress educationally.

KEYWORDS: Education; Secondary education; Research practices.

INTRODUÇÃO

A formação inicial e continuada (FIC), ou qualificação profissional conforme dados do Ministério da Educação (MEC), é concebida com o propósito de preparar os indivíduos para a vida produtiva e social, facilitando a inserção e reinserção de jovens e trabalhadores no mercado de trabalho. Esta abordagem engloba uma gama de iniciativas, tais como cursos de capacitação profissional, programas de aperfeiçoamento e atualização destinados a trabalhadores em todos os níveis de escolaridade. Incluem-se cursos especiais de livre oferta, acessíveis à comunidade em geral, além de programas de qualificação profissional integrados aos itinerários formativos do sistema educacional.

No Brasil, desde os anos 1990, a política de intervenção do estado na educação, implementada por reformas educativas consubstanciadas na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (de n.º 9.394/96), tem proposto a implantação de estruturas mais participativas e a descentralização de certos níveis de decisão. O intuito é que, com a racionalização e o controle no uso dos recursos públicos, se alcance maior eficácia e produtividade.

Conforme previsto no art. 42 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a formação inicial e continuada ou qualificação profissional podem ser ofertadas como cursos de livre oferta, abertos à comunidade, com as suas matrículas condicionadas à capacidade de aproveitamento da formação, e não necessariamente ao nível de escolaridade (BRASIL, 1996).

Observa-se que todas as discussões e desafios no que concerne à formação de professores e às suas perspectivas para o século XXI, tem feito com que muitos especialistas deem atenção maior ao processo de formação inicial e continuada dos professores, pois esse processo precisa ser repensado mediante as novas exigências político-culturais para um novo perfil dos profissionais de ensino (KUENSER, 2011). Além disso, a estreiteza das práticas de pesquisas tem sido algo preocupante nesse âmbito.

A partir disso, surge o seguinte questionamento: Qual o papel das práticas de pesquisa para a formação de professores e melhoria da aprendizagem de alunos do ensino médio?

Nesse sentido, justifica-se a importância deste estudo, tendo em vista a necessidade de discutir sobre a “estreiteza” das práticas de pesquisa na formação de professores do ensino médio. Logo, este estudo tem por objetivo investigar a formação inicial e continuada de

professores do ensino médio, visando destacar a relevância de haver boas práticas de pesquisa para a garantia de aprendizagem.

METODOLOGIA

Este estudo parte de um levantamento bibliográfico, pois necessitou-se de fundamentos teóricos para a obtenção de informações por meio de livros, sites e normas científicas para a realização do trabalho. Essa sustentação ocorreu depois das leituras de bibliografias de autores que tratam do assunto. Segundo Gil (2010, p.50), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigo científico”.

A seleção das publicações e livros a serem utilizados para a bibliografia foi realizada pela base de dados Google Scholar e SciELO, sendo orientada pelos seguintes descritores: “práticas de pesquisa”, “educação” e “ensino médio”. Os critérios de inclusão foram obras completas em língua portuguesa e inglesa, disponíveis de forma gratuita nas bases de dados SciELO e Google Scholar, que fossem derivadas de pesquisa de campo no período de 2014-2024. Os critérios de exclusão foram artigos e textos incompletos (disponíveis apenas o resumo) em outro idioma ou aqueles que não abordassem os objetivos deste estudo.

Segundo os objetivos desta pesquisa, esta foi descritiva, que, de acordo com Marconi e Lakatos (2007, p. 67), “entre esse tipo de pesquisa estão as que atualizam as características de um grupo social, nível de atendimento do sistema educacional, como também aquela que pretendem descobrir a existência de relações entre variáveis”.

O trabalho está estruturado inicialmente, é apresentada a introdução para situar o leitor no tema. Em seguida, é detalhado o percurso metodológico. No terceiro capítulo do desenvolvimento, os resultados são discutidos. Inicialmente, enfatiza-se a pesquisa como princípio educativo e científico, seguido pela abordagem do campo da formação de professores atualmente. Por último, são discutidas as práticas de pesquisa no ensino médio, explorando a problemática de estreitar essas práticas. No quarto capítulo, são apresentadas as considerações finais, que abordam os principais resultados alcançados e as conclusões tiradas a partir deles.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E CIENTÍFICO

Para Freiburger e Berbel (2011), pensar o desafio de educar pela pesquisa, na educação no ensino médio, justifica-se pela necessidade de uma educação que contemple a articulação entre teoria e prática, voltada para a (re)construção de conhecimentos e vá além da instrução, já que o tipo de educação centrada no mero repasse de conteúdos escolares parece não atender suficientemente às necessidades do mundo atual.

A época atual é a era da tecnológica, virtual e dinâmica, quando as informações são processadas velozmente e modificadas a cada instante em virtude da veiculação instantânea das novas descobertas científicas. As informações estão em toda parte, por intermédio dos meios de comunicação cada vez mais avançados. Em contrapartida, com essa evolução, surgem problemas cada vez mais complexos que, a todo instante, propõem novos desafios, envolvendo a própria sobrevivência da humanidade no planeta, tais como: questões ambientais, econômicas e éticas; os conflitos territoriais, étnicos, de ordem social, política e religiosa; aumento da violência e problemas de convivência; entre outros, exigindo das pessoas a capacidade para buscar e criar soluções, além de autonomia e novas posturas, o que, já algumas décadas, não eram tão exigidas.

Nesse contexto, cabe à escola formar pessoas com condições para atuar em uma sociedade cada vez mais complexa, e defende-se que a educação pela pesquisa pode ser um meio de promover no sujeito aprendizados que possibilitem o “desenvolvimento da autonomia intelectual, da consciência crítica” (DEMO, 2003, p. 86), envolvendo também a capacidade de questionamento e de intervenção crítica na sua realidade.

A pesquisa, sobretudo, caracteriza-se pela necessidade ontológica de modificação da realidade vivida e configura-se como uma prática política e construtora de conhecimentos, inerente à própria evolução humana. Para Minayo (2009, p. 16), “pesquisa é a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É ela que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação”.

Conforme ressalta Queiroz (2020), a pesquisa como princípio educativo configura-se na sua compreensão e vislumbre de prática educativa política emancipatória mediante a superação do ensino imitativo e acrítico por intermédio do questionamento construtivo.

Dessa forma, ela possui algumas dimensões. Na figura 1, mostram-se as principais dela:

Figura 1 – Principais dimensões das pesquisas



Fonte: Queiroz, 2020.

Freire (1996, p. 14) argumenta que não há ensino desvinculado da pesquisa nem pesquisa desvinculada do ensino. Essas práticas entrelaçam-se mutuamente. Enquanto ensino, continuo a investigar, a procurar novamente. Ensino porque busco, questionei, questiono e me questiono. Pesquiso para verificar e, ao verificar, intervenho, educando e educando-me simultaneamente. Pesquiso para descobrir o que ainda não sei e para comunicar ou anunciar a novidade.

Demo (2001, p. 16) defende que a “pesquisa é o processo que deve aparecer em todo o trajeto educativo, como princípio educativo que é”. Segundo o autor, pesquisa não é só busca de conhecimento, nem pode ser um ato isolado, mas igualmente atitude política e processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a natureza e a sociedade impõem. O autor acrescenta que “se educar é, sobretudo, motivar a criatividade do próprio educando, para que surja o novo mestre, jamais o discípulo, a atitude de pesquisa é parte intrínseca” (DEMO, 2001, p.18).

O CAMPO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Apesar do amplo debate que já vem ocorrendo no Brasil, nos últimos 30 anos, sobre a formação de professores para o ensino médio, tal questão continua longe de ser enfrentada adequadamente, ao pretender mudar uma realidade que se vem arrastando há décadas. Entre as muitas divergências, há pelo menos alguns aspectos sobre os quais há consenso: a escassez

de professores, notadamente em algumas áreas e regiões, a insuficiência e a inadequação das políticas e das propostas para essa formação e os seus severos impactos sobre a qualidade de ensino.

Recentemente, o acesso às etapas da educação básica foi contemplado na Lei n.º 13.005/2014, que aprovou o PNE para o decênio 2014-2024. Quanto ao ensino médio, destaca-se, na meta 3, oportunizar, até 2024, a 85% dos jovens pertencentes ao grupo de idade de 15 a 17 anos a matrícula nesse nível de ensino, etapa escolar adequada à mencionada faixa etária. O proposto justifica-se quando se constata que 4,3 milhões de jovens pertencentes ao grupo de 15 a 17 anos não estavam matriculados no ensino médio em 2015. Revela, de um lado, a sistemática negação do acesso e da permanência no Ensino Médio e, de outro, o desafio dos entes federados para levar a cabo o que essa meta do PNE fixa para o atendimento até 2024 (BRASIL, 2014).

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e, nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, é oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996). Tal compreensão amplia-se quando se considera, entre outros fatores, segundo Kuenzer (2011, p. 671), “a desigualdade da distribuição da qualificação entre as disciplinas, fato que vem sendo reiteradamente apontado nas últimas décadas. Assim, apenas 53% dos professores que atuam no ensino médio têm formação compatível com a disciplina que lecionam”.

Em seu livro, Silva Jr. et al. (2020) enfatizam que a necessidade de profissionalização dos professores é hoje um dado inquestionável. A incerteza ocorre, porém, quando se pergunta sobre a capacidade de atuação dos professores universitários como formadores dos professores para a educação básica. É quando vem à tona a necessária distinção entre os “saberes a ensinar” e os “saberes para ensinar”. Na tradição universitária – e em larga medida até hoje –, os saberes disciplinares dominados por alguém seriam naturalmente suficientes para a sua transmissão. Só muito recentemente, e ainda com muitas reservas, os “saberes para ensinar” (saberes pedagógicos) começaram a adquirir cidadania universitária e a se constituir também em “saberes a ensinar”, ou seja, em saberes historicamente consistentes e consolidados como fundamentos para a formação dos professores e dos demais trabalhadores do campo pedagógico.

Admitidas as limitações de uma formação profissional para a educação básica apoiada apenas nos padrões e nas formas tipicamente universitárias, a participação de formadores oriundos da educação básica tornou-se indispensável para um processo integrado de formação que contemplasse harmoniosamente os saberes produzidos na universidade e os saberes construídos pela reflexão e pesquisa diretamente desenvolvidas sobre o trabalho das instituições escolares.

Enfatiza-se que a mudança da educação está relacionada à formação do professor e à inovação das suas práticas pedagógicas, principalmente na sala de aula, além de estar associada aos projetos educativos da escola. Nóvoa (2000, p. 33) afirma: “É no espaço concreto da escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação do professor”. A fim de que o cotidiano escolar se torne um espaço significativo de formação profissional, é importante que a prática pedagógica seja reflexiva no sentido de identificar problemas e resolvê-los. Ademais, acima de tudo, seja uma prática coletiva, construída por grupos de professores da escola, das agências formadoras envolvendo todo o corpo docente da escola.

A formação de professores envolve três aspectos gerais: conhecimento (formal) para a prática (o professor sabe para ele); conhecimento (tácito/experimental) em prática (na prática como é e está articulada a teoria); conhecimento da prática político (amplo), sociólogo (comunidade), intelectual (sala de aula) (GATTI, 2011).

Pesquisas sobre a formação de professores indicam que os processos formativos devem ser realizados mais sob forma de estratégias do que de programas. Esses processos formativos têm de ser feitos estabelecendo-se parceria com os professores, para que estes também se sintam responsáveis pela própria formação. Esses profissionais só poderão avançar nos próprios conhecimentos se eles souberem o que lhes falta para isso e essa detecção do que lhes falta tiver de ser feita em conjunto com os pesquisadores (FRANCO, 2005).

Considerando as necessidades formativas na nossa sociedade atual, como a escola e os professores têm procurado suprir tais necessidades, ora nos cursos de formação continuada, ora nos cursos de formação inicial. É preciso refletir sobre as possibilidades da formação dos professores em conseguir formar profissionais da aprendizagem capazes de atender às demandas da sociedade atual.

FORMAÇÃO INICIAL

No que diz respeito à formação inicial, observou-se, ao longo dos anos, que ela vem sendo alvo de muitas discussões; entretanto, atualmente essa formação adquire uma relevância ainda mais especial e um destaque ainda maior na sociedade. Uma das características mais significativas sobre a formação inicial é a relação teoria e prática que se caracteriza como elemento indispensável para qualquer curso de formação inicial de professores.

Nessa perspectiva, em sua obra, Candau (1997) participa das discussões sobre a formação inicial e destaca que é de competência da universidade boa parte da formação dos professores. Os estudiosos argumentam que é de grande necessidade existir uma preparação teórica privilegiando uma filosofia da “sabedoria”, não apenas do conhecimento como já é comum nas instituições de ensino, mas uma “sabedoria” que também promova a autonomia dos formandos. Assim, acredita-se que é necessário que haja mais teorias qualitativas que possibilitem responder aos problemas da prática pedagógica, já que as universidades infelizmente não costumam trabalhar com um olhar voltado para essa realidade

Enfatiza-se que a formação inicial precisa ter a sua contribuição no desenvolvimento “global” da profissionalização docente, ou seja, ela precisa promover um profissional com diversas competências e saberes que ofereça a eles condições de continuar ou modificar o seu grau de profissionalização, possibilitando-lhe continuar a construção e reconstrução da própria profissão (ALTET, 2003).

De acordo com Perrenoud (1997), a formação inicial trata de uma temática de grande relevância na vida dos docentes e deve apresentar-se como início da formação continuada, em que cada instituição deve levar em conta uma análise estratégica da evolução dos sistemas escolares, em que o professor tem a obrigação de construir um modo único de caminhar, sendo responsável por sua qualificação.

FORMAÇÃO CONTINUADA

Falando do que seria a formação continuada de professores e se tratando de um processo educativo, por muito tempo ela tem sido como o aperfeiçoamento, treinamento, capacitação, reciclagem, educação permanente e educação continuada. No entanto, nos dias atuais, faz-se importante rever esses termos tão presentes no discurso cotidiano dos professores e dos demais níveis de administração da educação.

Conforme Gatti (2011), a formação continuada é uma necessidade cada vez mais apontada e sentida por todos. Ela ainda é oferecida em moldes que guardam muitas semelhanças com a formação inicial. É realizada por ofertas de cursos, de forma a definir previamente conteúdos, sem levar em conta situações problemáticas, dificuldades de os professores se desenvolverem profissionalmente. Os sistemas educacionais estruturados pela oferta do ensino básico trabalham em esquema de oferecimentos de cursos em blocos e não investem no levantamento sistemático de situações problemáticas para a definição de estratégias e de ações de formação.

Com base no pensamento de Freire (2001), a formação continuada é concebida como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional do professor, quando a formação inicial e continuada é concebida de forma interarticulada, em que a primeira corresponde ao período de aprendizado nas instituições formadoras e a segunda diz respeito à aprendizagem dos professores que estejam no exercício da profissão mediante ações dentro e fora das escolas, denominado pelo Ministério da Educação (MEC) formação permanente.

Nessa concepção, a formação continuada de professores deve incentivar a apropriação dos saberes pelos professores, rumo à autonomia, e levar a uma prática crítico-reflexiva, abrangendo a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente. Destaca-se, ainda, que a formação continuada é condição fundamental para a releitura das experiências e das aprendizagens. Uma integração ao cotidiano dos professores e das escolas, considerando a escola como local da ação, o currículo como espaço de intervenção e o ensino como tarefa essencial.

Nesta direção, é preciso defender um processo de formação de professores em que as escolas sejam concebidas como uma instituição essencial para o desenvolvimento de uma democracia crítica e também para a defesa dos professores como intelectuais que combinam a reflexão e a prática, a serviço da educação dos estudantes, para que sejam cidadãos reflexivos e ativos (GIROUX, 1997).

PRÁTICAS DE PESQUISA E APRENDIZADO NO ENSINO MÉDIO

Para Freire (1996, p. 98), “o ato de ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Nesse sentido, é preciso que o professor que almeja uma educação profissional pautada numa proposta educativa para além de competências e habilidades técnicas se reconheça, primeiramente, como agente capaz de intervir na

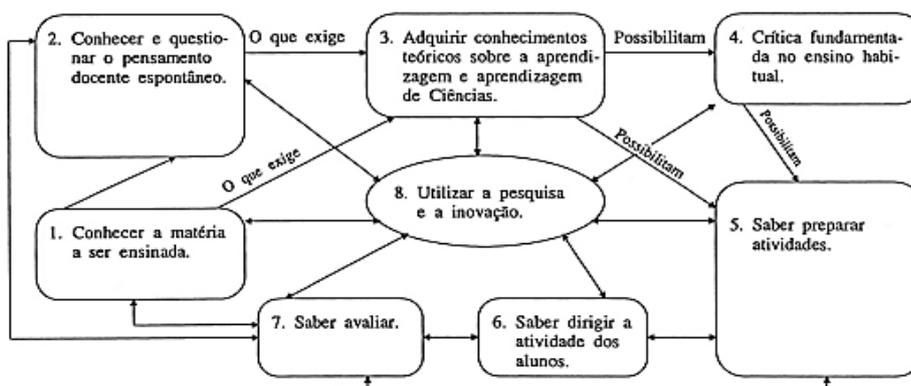
sociedade por meio da sua práxis. Os caminhos são oportunizar ao seu aluno a autonomia crítica, reflexiva e questionadora e romper com a transferência e adestramento de conhecimentos esvaziados, típicos do ensino tradicional.

Conforme corrobora Demo (2003, p. 2), “educar pela pesquisa tem como condição primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana”. Ainda de acordo com o autor, não é o caso de fazer do professor “um pesquisador profissional, sobretudo na educação básica, já que não a cultiva em si, mas como um instrumento principal do processo educativo. Não se busca um profissional da pesquisa, mas um profissional da educação pela pesquisa” (DEMO, 2003).

Para que a proposta de educação pela pesquisa aconteça nos espaços escolares, argumenta-se que o professor precisa ser essencialmente orientador do processo de questionamento reconstrutivo pelo aluno, o que exige do professor um novo olhar e uma postura diferenciada diante das questões de ensino e de aprendizagem. Esse repensar a respeito da educação certamente perpassa o âmbito da sua formação profissional.

Alguns autores, como Carvalho e Gil-Pérez (2011), enfatizam a importância das práticas de pesquisa no ensino; assim, os autores explicam como deveria ser uma nova formação de professores que tem a proposta de aprendizagem como construção de conhecimento com as características de uma pesquisa científica. Os autores elaboraram um quadro (Quadro 1) à luz das pesquisas em ensino de ciências no ensino médio, em que colocaram oito pontos que os professores precisam “saber” e “saber fazer” em suas aulas, quando visam a uma formação dos seus estudantes aos moldes das ideias até aqui discutidas.

Quadro 1 – Oito pontos que os professores precisam “saber” e “saber fazer”



Fonte: Carvalho e Gil-Pérez, 2011.

Logo, entende-se que é necessário “conhecer a matéria a ser ensinada”. Considerando essas discussões e a importância das práticas de pesquisa, isso significará conhecer os conceitos, as leis, as teorias e os modelos científicos que serão abordados com os estudantes, mas também reconhecer que os modos de construção de conhecimento nas ciências, representados pelas dimensões sociais e epistêmicas desse processo, também são conteúdos a serem explorados com os estudantes.

Destaca-se, conforme Silva Jr. et al., (2020), que a transformação da ideia do ensino associada à importância da aprendizagem implica considerar a alteração do papel do professor em sala de aula. E uma consequência imediata disso é uma mudança significativa nas formações inicial e continuada de professores. Para ensinar os alunos a argumentar, o professor precisa fazer o aluno falar. Sabe-se que as participações dos alunos nas aulas não acontecem espontaneamente, nem muito menos intervenções em que os alunos mostrem com as próprias palavras o seu raciocínio argumentativo. Normalmente essas participações são repetições das palavras, das ideias e do raciocínio do próprio professor. Perguntas, quando existem, refletem menos as dúvidas sobre o tema em discussão e mais o não entendimento da linguagem do professor. E essa participação intelectualmente pobre dos alunos em sala de aula não é um problema somente.

Entre as práticas de pesquisa para o ensino médio, diversos autores citam a relevância da pesquisa-ação, pois se trata de uma alternativa importante para o trabalho e a formação do professor, valorizando a sua participação em todos os passos, em que as informações são postas e participadas em constante diálogo desde início do processo até o alcance dos objetivos. Desta forma, o diálogo é um dos procedimentos mais importantes empregados na pesquisa-ação, pois, além de evitar posturas constrangedoras entre os investigadores, possibilita a discussão e escolha dos meios propícios para a ação conjunta (SILVA JR. et al., 2020).

Nessa articulação entre o diálogo e a formação, as transformações da prática passam a ser consideradas como sínteses de mediações, continuamente renovadas, entre ação e reflexão, e requerem o papel ativo do professor, construindo o próprio desenvolvimento profissional. Essa nova maneira de conceber a prática requer que os docentes se apropriem de saberes que vão adquirindo em processos reflexivos com o coletivo dos profissionais e em contínuo diálogo com as teorias. Além disso, a pesquisa-ação preocupa-se com o cotidiano, possibilitando maior envolvimento entre os sujeitos e destes com a realidade

estudada. Franco (2005, p. 489) alerta para a necessidade de uma metodologia que atenda a alguns princípios fundamentais para uma investigação sobre a prática pedagógica.

Cabe destacar que o cotidiano escolar se torna um espaço significativo de formação profissional, de reflexão da prática pedagógica, de construção coletiva de conhecimentos, quando todos se sintam responsáveis pelo sucesso da aprendizagem. Nesse sentido, a formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática, mediante dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores.

CONCLUSÃO

Este estudo teve o intuito de discutir a formação inicial e continuada de professores do ensino médio e a estreiteza das práticas de pesquisa. Por meio dos resultados, percebeu-se que, para melhor repensar a formação inicial e continuada do professor, é necessário inicialmente entender todo o processo de profissionalização docente como ponto de partida, uma vez que esse é o ponto estratégico quando se pensa na melhoria das práticas de pesquisa para aprendizado no ensino médio.

Foi possível constatar que existe uma preocupação precursora com a formação docente no âmbito nacional e a mudança da educação está correlacionada com a formação do professor e a inovação das suas práticas pedagógicas, principalmente na sala de aula, além de estarem associadas aos projetos educativos da escola. Cabe enfatizar que é no espaço concreto da escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação do professor.

A fim de que o cotidiano escolar se torne um espaço significativo de formação profissional, é importante que a prática pedagógica seja reflexiva no sentido de identificar problemas e resolvê-los. Acima de tudo, seja uma prática coletiva, construída por grupos de professores da escola, das agências formadoras envolvendo todo corpo docente da escola.

O Brasil tem uma grande dívida com os profissionais da educação, particularmente no que se refere à sua valorização. A concretização de grande parte das metas do PNE envolve a valorização dos profissionais da educação básica, e o compromisso com elas é fundamental. O ensino médio com qualidade social só será materializado com a efetiva valorização dos profissionais da educação, consubstanciada na formação, na remuneração, na carreira e nas condições de trabalho adequadas. Somente com todos os professores

valorizados e prestigiados e com a sólida formação teórica, pode-se vislumbrar a garantia a todos os jovens brasileiros do direito social à conclusão do ensino médio.

Por fim, enfatiza-se que uma nova visão é necessária no panorama educacional, como também a construção de uma consciência mais crítica quanto a ações formativas no campo da docência. Aos docentes é fundamental a prática da pesquisa desde o início da graduação, pois o ato de investigar cientificamente os problemas – de natureza social ou natural – estimula o aprimoramento do senso crítico do professor, levando-o a compreender, mais profundamente, todas as questões envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, conclui-se que a pesquisa é fundamental à formação docente, já que, ao produzir conhecimento, o professor melhor compreende o seu labor e atua para auxiliar os estudantes a progredir educacionalmente.

REFERÊNCIAS

ALTET, M.; PERRENOUD, P.; PAQUAY, Léopold. **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Porto Editora, 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** n. 9.934, de 20 de dez.1996. Disposições sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, dez. 1996.

CANDAU, V. M. (org.). **Magistério: Construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. São Paulo: Cortez, 2011.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia da pesquisa-ação**. Educação e Pesquisa. São Paulo. v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRE, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011, 300p.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KUENZER, A. **Pedagogia da fábrica**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

MINAYO. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

NÓVOA, A. (org.). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Editora: Artmed, 1997.

SILVA JR., C. L.; GATTI, B. A.; MIZUKAMI, M. C.; PAGOTTO, M. G.; SPAZZIANI, M. L. **Por uma revolução no campo da formação de professores**. Editora: UNESP, 2020.