

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CLAUDINÉIA FEITOSA

**A FORMAÇÃO CONTÍNUA E O TRABALHO DOCENTE EM ESCOLAS
PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO EM JATAÍ - GO.**

GOIÂNIA
2014

CLAUDINÉIA FEITOSA

**A FORMAÇÃO CONTÍNUA E O TRABALHO DOCENTE EM ESCOLAS
PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO EM JATAÍ - GO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Wanderson Ferreira Alves.

GOIÂNIA
2014

F311f Feitosa, Claudinéia
A formação contínua e o trabalho docente em escolas
públicas de Ensino Médio em Jataí - GO [manuscrito] /
Claudinéia Feitosa. - 2014.
114 f.: il., tabs.

Orientador: Prof. Dr. Wanderson Ferreira Alves.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação, 2014.

Bibliografia.
Inclui lista de abreviaturas, siglas e tabelas.
Apêndices.

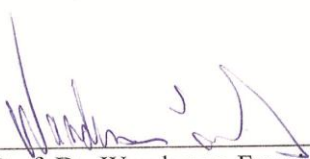
1. Educação – Professores 2. Professores – Formação
continuada 3. Ensino médio – Jataí (GO). I. Título.

CDU – 37.011.3-051:373.5(817.3)

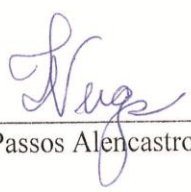
CLAUDINÉIA FEITOSA

**A FORMAÇÃO CONTÍNUA E O TRABALHO DOCENTE EM ESCOLAS
PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO EM JATAÍ - GO.**

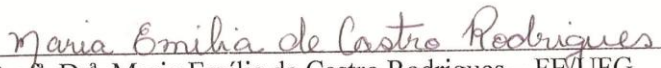
Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação da
Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do
grau de Mestre, aprovada aos quatorze dias do mês de agosto de 2014, pela
Banca Examinadora constituída pelos professores:



Prof. Dr. Wanderson Ferreira Alves – FE/UFG
Presidente da Banca



Prof.ª Dr.ª Ilma Passos Alencastro Veiga - UnB



Prof.ª Dr.ª Maria Emília de Castro Rodrigues – FE/UFG

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho, aos profissionais do ensino que, incansavelmente se empenham na tentativa de melhorias da educação escolar: a vocês pelo constante trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por esta grande conquista, por estar sempre presente em minha vida e por ser fonte inesgotável de sabedoria, esperança e fé;

À Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, pelo acolhimento e oportunidade de realização do curso de Mestrado;

Aos professores, funcionários e colegas do curso de Mestrado, por terem contribuído na construção de uma nova cultura de formação e da profissão docente;

Aos profissionais da Educação Básica da cidade de Jataí, responsáveis pelo desenvolvimento de atividades educacionais no Ensino Médio, tanto das escolas como da Subsecretaria Estadual de Educação que, gentilmente me acolheram contribuindo para o processo investigativo;

À minha família, que é em grande parte responsável pelo que sou hoje: A vocês minha eterna gratidão;

Ao meu esposo, amigo e companheiro. Obrigada pelo estímulo inicial e pela força constante, por partilhar de seu conhecimento, sensibilidade e “amparo” nos momentos mais difíceis;

Aos Membros da banca examinadora, que com competência e dedicação contribuíram na análise deste trabalho;

Ao professor e orientador Wanderson Ferreira Alves, que se fez de porto seguro para que eu pudesse navegar nas águas profundas do conhecimento científico.

FEITOSA, Claudinéia. **A formação contínua e o trabalho docente em escolas públicas de Ensino Médio em Jataí - GO**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia. 114 f.

RESUMO

O presente trabalho inserido na linha de pesquisa: “Educação, Trabalho e Movimentos Sociais”, tem como objetivo analisar e compreender as políticas de formação contínua e o trabalho dos professores da Educação Básica, atendidos pela Subsecretaria de Estado de Educação de Jataí, no contexto da Rede Pública Estadual do Ensino Médio em Goiás, na atual gestão da Secretaria Estadual de Educação (2011-2014). A pesquisa é um estudo de caso realizado na cidade de Jataí, com a participação de três escolas pertencentes à Rede Pública Estadual do Ensino Médio Regular. Constituíram-se sujeitos da pesquisa 17 profissionais da educação. Destes, 05 pertencem a Subsecretaria de Estado de Educação e 12 trabalham nas escolas investigadas. A coleta de dados ocorreu mediante a utilização de técnicas como entrevistas e análise documental. Foram investigados diversos aspectos no que tange a formação contínua de professores da Educação Básica, dentre eles destacam-se: a percepção de formação contínua, a formação contínua no contexto do trabalho docente e as práticas formativas desenvolvidas pela Subsecretaria. De modo geral, o processo investigativo da pesquisa permitiu identificar que existe ações de formação contínua, implementadas pela Secretaria de Estado de Educação, desenvolvidas por uma equipe pedagógica de sua regional em Jataí. Percebe-se na equipe de profissionais a preocupação em preparar os gestores das unidades escolares e, estes os professores para o desenvolvimento de atividades pedagógicas e administrativas no cumprimento das normas estabelecidas pela Secretaria de Educação, reconhecendo a importância desta formação, tanto para a gestão escolar, quanto para a melhoria da atuação dos professores. Nas entrevistas com os sujeitos participantes da pesquisa, foi possível evidenciar a visão de uma formação contínua direcionada, predominantemente para o desenvolvimento da prática pedagógica, o que constitui uma percepção muito recorrente nas políticas de formação contínua da atualidade. Esses profissionais percebem os avanços que esta formação tem provocado nas ações pedagógicas da escola, embora acreditem na necessidade de mudanças do atual modelo de formação, passando a ser mais centrado no professor. Nesse contexto, ao considerar a relação entre formação contínua e trabalho docente, os resultados apontaram para um processo permanente de intensificação e precarização do trabalho docente, marcado pela sobrecarga de trabalho, que por vezes, tem culminado em sucessivas ausências dos profissionais do convívio social, familiar e participação nas atividades formativas propostas. Todavia, se compreendermos que é no contexto do trabalho dos professores que a formação contínua acontece, torna-se necessário viabilizar condições para que os docentes possam repensar sua prática pedagógica, permitindo assim a articulação entre formação contínua, vida e trabalho docente, promovendo uma constante transformação do cotidiano escolar em sua totalidade.

Palavras chave: Formação contínua. Trabalho docente. Políticas de formação contínua.

ABSTRACT

This current paper, which is connected to the line of research: "Education, work and Social Movements", aims to analyze and understand the policies and the work of basic education teachers' ongoing training attended by the State Under-secretariat for Education from Jataí in the context of the State Public High School in Goiás, from the current management of the State Education Secretariat (2011-2014). The research is a case study carried out in Jataí, involving three State Public High Schools. The participants of the study are 17 education professionals; among them 05 belong to the State Under-secretariat for Education and 12 work at schools where the survey was executed. The data collection occurred through the use of techniques such as interviews and documentary analysis. Many aspects concerning basic education teachers' ongoing training were investigated, such as: the perception of ongoing education, the ongoing education in the context of teaching and training practices developed by the Under-secretariat. In general, the process of this investigative research identified that there are continuous training actions implemented by the Ministry of Education, developed by an educational team from its regional in Jataí, named Under-secretariat. It was noticed among the staff a concern in preparing managers of school units, and these ones are concerned about their teachers in order to develop pedagogical and administrative activities in compliance with the standards established by the Secretary of Education, recognizing the importance of training for both the school administration, and for improving the teachers' performance. In the interviews with the ones involved in the research, it became clear their vision of a targeted ongoing education, mainly for the development of pedagogical practice, which is a very recurrent and this perception policies for the present ongoing education. These professionals realize the advances that this training has caused in the school educational activities, although they believe in the need of changing the current training model, becoming more focused on the teacher. In this context, while considering the relationship between ongoing education and teaching, the results pointed to a lasting process of intensification and casualization, marked by work overload, which sometimes has peaked at successive absences of professionals from social and familiar conviviality as well as in the participation in the educational activities proposed. However, if we understand that it is in the context of teachers' work that the ongoing training takes place, it becomes necessary to make conditions for teachers to rethink their teaching practice, thus allowing the relationship among continuing education, life and teaching, promoting a constant transformation of everyday school life in its entirety.

Keywords: Ongoing Education, teaching, policy of ongoing education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEE/GO – Conselho Estadual de Educação de Goiás
Ciee - Centro de Integração Empresa-Escola
CNI – Confederação Nacional da Indústria
Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação
DF –Distrito Federal
EJA - Educação de Jovens e Adultos
Enem – Exame Nacional do Ensino Médio
Goiás Vest – Projeto cursinho preparatório para vestibular
IBGE – Instituto Brasileiro de geografia e Estatística
Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEL - Instituto Euvaldo Lodi
IFG – Instituto Federal Goiano
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola
PEE – Plano Estadual de Educação
Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
ProEMI/JF - Programa Ensino Médio Inovador/Jovem do Futuro
Pronatec - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PUC – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
Saego – Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás
Seduc – Secretaria de Educação do Estado
SEE/GO – Secretaria de Estado de Educação de Goiás
Senai – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Sesi - Serviço Social da Indústria
Sibi Virtual – Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Goiás
UEPB – Universidade Estadual da Paraíba
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UNB – Universidade de Brasília
Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

Introdução.....	09
Capítulo 1 – Formação de professores: políticas e práticas.....	24
1.1- Formação inicial e contínua de professores: breve panorama.....	24
1.2 - Revisitando termos e concepções sobre a formação contínua.....	35
Capítulo 2 – Formação contínua de professores em Goiás.....	50
2.1 - Políticas de formação e de carreira docente em Goiás.....	50
2.2 - As produções científicas sobre a formação contínua de professores no Estado de Goiás.....	58
Capítulo 3 – A formação contínua e os profissionais da rede pública de Ensino Médio de Jataí.....	64
3.1 - Perfil dos participantes: breve apresentação.....	64
3.2 - A percepção dos profissionais da educação sobre a formação contínua: uma possibilidade de análise.....	75
3.3 - A formação contínua no contexto do trabalho.....	80
3.4 - Ações de formação contínua: a realidade pesquisada.....	86
Considerações finais.....	100
Referências.....	102
Anexos	109

INTRODUÇÃO

Desde o começo de meus estudos, vi que o tempo estava associado, de algum modo, com a complexidade. Encontrei um exemplo na história da arquitetura. Se nos dedicamos a olhar tijolos, os dos palácios iranianos e os das catedrais góticas são muito semelhantes: em relação aos tijolos não aparece tempo; sem dúvida, se contemplamos os edifícios como totalidade vemos a diferença desde o princípio. A irreversibilidade e a evolução requerem um ponto de vista global.

ILYA PRIGOGINE

A presente pesquisa tem por objetivo geral analisar e compreender as políticas de formação contínua e o trabalho dos professores da Educação Básica atendidos pela Subsecretaria de Estado de Educação de Jataí, no contexto da rede pública Estadual de Ensino Médio, em Goiás, na atual gestão da Secretaria Estadual de Educação (2011-2014).

A temática da pesquisa surgiu a partir da realidade vivenciada como professora da rede pública estadual de ensino de Jataí, e também como consequência do trabalho de conclusão do curso em Pedagogia na Universidade Feral de Goiás (UFG), acerca do tema da formação contínua de professores na cidade de Jataí.

Em Jataí-GO, como uma subunidade de um conjunto maior, a Subsecretaria de Educação segue as diretrizes definidas pela Secretaria de Estado de Educação, havendo um trabalho de formação contínua¹ que é realizado, de certo modo, considerando as balizas da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº. 9394/1996), no que se refere ao direito que os profissionais da educação têm de ser assistidos em relação à formação contínua.

Como se dá esse processo de formação em Jataí? De acordo com dados obtidos, na Subsecretaria pesquisada há uma estrutura que procura dar conta dessa formação, composta por profissionais incumbidos de tais tarefas, sendo eles: diretor de núcleo pedagógico, diretor de núcleo administrativo, coordenadores de ensino e tutores. Estes últimos conduzem o processo formativo, vão até as escolas e fazem o acompanhamento. Alguns questionamentos podem ser relevantes ao considerarmos essa realidade: Qual a importância da formação contínua para o desenvolvimento desse profissional? Quais as possíveis ações/contribuições

¹ No texto serão considerados os dois termos: *formação contínua* e *formação continuada*. Inseridos em um mesmo grupo, os dois termos apresentam similaridade entre si, “na medida em que se manifestam a partir de outro eixo para a formação de professores, para a pesquisa em educação, para os compromissos institucionais educacionais e dos profissionais que atuam em todas essas áreas” (MARIN, p. 17, 1995).

dos programas de formação contínua na prática pedagógica de professores do Ensino Médio? Existem influências dessa formação na atuação e na construção da identidade docente? Há envolvimento dos professores na construção dessas políticas de formação? Tais políticas de formação contínua têm considerado o trabalho docente? Essas indagações se fazem pertinentes, uma vez que esse trabalho transitará em torno dessas questões, buscando compreender como tudo isso se concretiza.

Ao indagar a relação entre formação contínua e trabalho docente, pretende-se com isso reforçar a unidade dos mesmos, uma vez que a formação contínua é algo que está em relação direta com o trabalho docente. Falar de formação contínua sem considerar o trabalho do professor, o contexto no qual está inserido, sua realidade histórica, política e social, seria permanecer no senso comum, ou seja, num conhecimento irrefletido, sem questionamentos. O que significaria não avançar na crítica, na reflexão, na pesquisa e no conhecimento.

Reportando a epígrafe deste texto, na perspectiva do tempo e sua complexidade, bem como no contexto do olhar, do ponto de vista global a que o autor se refere, temos a amplitude e a multiplicidade de olhares quando estes se voltam para a educação, à formação inicial e continuada de professores e o trabalho docente. Tais questões enlaçam educação, formação e trabalho.

Situando o objeto de pesquisa a partir da categoria trabalho docente

O trabalho é um processo de que participa o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza, utilizando para tanto, as forças de seu corpo a fim de apropriar-se da natureza e modificá-la para torná-la útil à sobrevivência humana (MARX, 2002). A partir dessa relação o ser humano constrói processos que resultam em produção do mundo objetivo, mas também um mundo sociocultural não materializado, caracterizado por processos educativos que são moldados pela ação dos sujeitos nos diferentes espaços e organizações sociais. Os professores inserem-se nesse contexto como agentes sociais dos processos educacionais, desempenhando tarefas, quase sempre coletivas, que cooperam para as transformações na sociedade. Desse modo, é possível compreender a categoria trabalho docente como algo essencialmente social.

O trabalho docente como categoria envolve tanto as atividades da escola e suas condições, quanto os sujeitos com todas as suas características. Nesse sentido a relação do trabalho docente com o ambiente educativo vai além da sala de aula, envolvendo atividades

de gestão da organização escolar e demais ações que garanta a eficácia do ensino e funcionamento da escola (ASSUNÇÃO e OLIVEIRA, 2009).

O processo educativo tem tido sua dinâmica alterada no decorrer dos tempos, conforme as mudanças sociais, políticas e econômicas. No Brasil as políticas educacionais implantadas nas últimas décadas resultaram em mudanças substanciais nos sistemas de ensino e na compreensão das características do trabalho docente. As escolas passaram a se organizar no sentido das demandas por maior atendimento, aumentando matrículas, turmas, número de aluno e modalidade de ensino. Essa nova forma de organização culminou na ampliação das tarefas assumidas pela escola e consequentemente nas funções do trabalho docente (ASSUNÇÃO e OLIVEIRA, 2009). A educação como parte essencial dos processos de socialização também tem sofrido profundas mudanças para adaptar-se aos novos tempos, tanto em sua concepção, quanto à organização e atuação dos docentes.

À medida que se tornam mais complexas as demandas às quais as escolas devem responder, também se complexificam as atividades dos docentes. Estes se encontram muitas vezes diante de situações para as quais não se sentem preparados, seja pela sua formação profissional ou mesmo por sua experiência pregressa (ASSUNÇÃO E OLIVEIRA, 2009, p. 234-235).

Os professores há tempos vêm denunciando como as condições de trabalho em educação têm desgastado a categoria docente. As lutas políticas da categoria têm sido inspiradas nas condições de trabalho e de carreira dos professores. As condições precárias de trabalho, os péssimos salários, a falta de estabilidade, o fraco ambiente cultural das escolas, bem como a duplicidade de turnos de docência, limitam a qualidade da docência e impossibilitam uma autoformação (ARROYO, 2000).

Os problemas registrados na profissão docente ao longo dos anos têm vislumbrado uma condição de proletarização² desta categoria. A proletarização, conforme Enguita (1991) é o processo pelo qual um grupo de trabalhadores perde o controle de seus meios de produção, o objetivo de seu trabalho e a organização de sua atividade. Diante dessa situação o docente em seu trabalho cotidiano tem perdido o controle sobre seu processo de trabalho, ou seja, sua autonomia, limitando sua capacidade de tomada de decisões e consequentemente, levando a uma desqualificação de seu trabalho (ENGUITA, 1991).

² Há divergências entre pesquisadores quanto à condição de proletarização da categoria docente. Aqui, o termo proletarização apresentado no texto refere-se às condições de trabalho a que a categoria docente vem sendo submetida. Diferentes autores têm pesquisado a questão da proletarização docente, dentre eles destacam-se Contreras (2002), Enguita (1991), Tumolo e Fontana (2008), entre outros.

Diante desse “quadro” em que se encontra a categoria, alguns discursos avançam equivocadamente no sentido de colocar toda a responsabilidade da qualidade do ensino no trabalho docente. Para tanto, associar a qualidade do ensino apenas à qualidade do trabalho docente não nos parece razoável, embora tenha sido nesse contexto que as políticas de ensino público no Brasil tenham sido estruturadas. Assim, é importante que se leve em conta outros fatores para não responsabilizar ainda mais os docentes pelas mazelas da educação brasileira. Conforme Therrien (1998 p. 27), “os modos como os processos de escolarização se institucionalizaram em relação às oportunidades educacionais a serem providas pelo Estado e a construção da categoria docente”, também explicam a baixa qualidade do ensino.

A relação entre qualidade da educação e trabalho docente merece ser destacada a partir das argumentações de Therrien (1998). A autora aponta que, na visão de alguns especialistas formadores de opinião, a instituição escola quase sempre aparece como um local de aprendizagem, onde o professor é percebido sob a ótica exclusiva de sua atuação didático-pedagógica. Nesse sentido o trabalho docente poderia ser valorizado equipando-os com conhecimentos, técnicas didáticas, “quase sempre por treinamentos recuperadores, para complementar sua formação” (THERRIEN, 1998, p. 28). A autora destaca ainda que essa é uma visão ultrapassada, haja vista que nos últimos anos, o espaço escolar tem se constituído cada vez mais como um local não só de ensino e aprendizagem, mas também de estudos, pesquisa, formação e trabalho docente, buscando compreendê-lo em sua totalidade.

Em contrapartida a essa visão um tanto equivocada dos especialistas, a autora revela que os que vivem do trabalho docente procuram mostrar a instituição escola para além dos processos de aprendizagem. Nesta visão a escola aparece como um local de trabalho, dentro do qual cada docente é um trabalhador assalariado, transformando sua força de trabalho em mercadoria e se constituindo em sujeito político.

Diante da discussão acima, observa-se a necessidade de reforçar a valorização da categoria docente para a conquista da autonomia profissional e assim se tornar agente de mudança, não apenas da melhoria do ensino, mas também para compreender as bases políticas que sustentam o trabalho docente e todo o processo educativo. Nesse contexto cabe fazer a seguinte indagação: qual lugar ocupa o trabalho docente?

Estudos e pesquisas em educação: o lugar do trabalho docente

Nas últimas décadas muito tem se discutido sobre a identidade profissional, o papel desempenhado pelos docentes, sua formação inicial e continuada, sua profissionalização, sua

mobilização, sua organização escolar, bem como, o lugar que ocupa o trabalho docente na sociedade atual. Desse modo pode-se dizer então, que o saber e o trabalho do professor ocupam uma posição central e social. É central por ser a base da sua profissionalidade docente. Por outro lado, é também social por que: a) é partilhado por um grupo social; b) é legitimado e orientado por Instituições e Instâncias superiores; c) lida com seres sociais, não só individualmente, mas coletivamente; d) o que se ensina e o modo como se ensina evoluem com o tempo; e) é adquirido no contexto de uma *socialização profissional*, onde é incorporado, modificado e adaptado em função de momentos e fases da carreira (TARDIF, 2010). Tal centralidade decorre também do fato de que, o professor se constitui como agente cultural³, formador, capaz de produzir novos conhecimentos, de inovar e ser inovado. Sob esta perspectiva, Nóvoa defende que

Os professores reaparecem, neste início de século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção de *aprendizagens*, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da *diversidade* e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das *novas tecnologias* (NÓVOA, 2010, p. 14).

Mediante o exposto, percebe-se a necessidade de que o trabalho docente transcenda os espaços da esfera escolar, uma vez que novos desafios (tais como aprendizagem, diversidade, novas tecnologias, formação contínua, intensificação e exploração do trabalho docente, etc.) nos interpelam a todo o momento e as respostas obtidas já não atendem aos anseios de educandos e educadores. A escola juntamente com a comunidade precisa fortalecer suas relações, aproximando e facilitando a construção e circulação dos conhecimentos ali produzidos.

Essas relações permitem aos professores aquisição de novos saberes que lhes garantam uma atuação como agente social. Os professores não adquirem saber de uma única fonte, mas de fontes diversas e em diferentes momentos de sua vida profissional. Desse modo, o saber docente pode ser considerado como saber plural e temporal e a serviço do trabalho, pois nesse contexto o trabalhador, no caso o professor, se relaciona com o objeto do trabalho por meio da interação humana (TARDIF, 2010).

Ao se referir ao saber plural e temporal Tardif (2000) aponta alguns aspectos que merecem destaque. Para o autor o saber docente é temporal porque provém de sua história de

³ Ver “O/a educador/a como agente cultural” de Vera Maria Candau, (2006, p. 36). Nesta obra, a autora relata que *somos chamados/as a reinventar a escola*, uma vez que, o papel do/a educador/a é central, ou seja, cabe ao profissional da educação ser um agente cultural.

vida e da história de vida escolar; porque os primeiros anos da prática profissional são decisivos para aquisição de habilidades e reestruturação de sua prática e porque se desenvolvem no âmbito de uma carreira profissional. Por outro lado é plural porque provém de diversas fontes (história de vida e cultura escolar); não forma um repertório de conhecimento unificado e procura atingir diferentes objetivos simultaneamente. O saber docente, nessa perspectiva, caracteriza como elemento principal da ação educativa no contexto da sala de aula, sendo a matéria-prima do trabalho do professor. Neste caso o saber não pode estar desvinculado do exercício de sua atividade profissional, pois uma vez separado, pode vir a descaracterizar o processo educativo (ALVES, 2009).

Sobre essa abordagem entendemos que o lugar do trabalho docente é central. Todavia, esse trabalho se realiza num determinado espaço, instituição primeira, a escola. Sob essa ótica, Veiga descreve a escola como sendo “uma instituição social, órgão por excelência que dimensiona a educação de um ângulo formal e sistemático” (VEIGA, 1995, p. 77). Ainda, segundo a autora, a escola apresenta duas faces, sendo elas: a conservadora e a progressista. A primeira, criticada por Veiga, é pautada pelo modelo de reprodução ideológica, trabalha de forma não-contextualizada com a realidade sócio-econômica, o que reforça as desigualdades sociais. Na escola conservadora, o professor não tem autonomia em sala de aula, a ele cabe apenas o papel de transmissor do conhecimento, ficando a encargo dos órgãos administrativos determinarem o que será realizado. Desse modo, a prática pedagógica no interior da escola, decorre de forma “acrítica, não-criativa e, portanto, mecanizada” (VEIGA, 1995, p. 79). Já na segunda face, na visão progressista e, diferentemente da primeira, a escola

[...] parte do princípio de que a educação escolar é parte integrante da sociedade. Ela reflete as contradições da estrutura social. Colabora na divulgação de uma nova concepção de mundo, trabalha em prol das camadas mais pobres da população. Visa à preparação do indivíduo para a vida sociopolítica e cultural. Seu ideal político-pedagógico está voltado para a emancipação do homem (VEIGA, 1995, p. 78).

Diante dessas considerações, podemos dizer que a escola progressista se constitui num modelo dialógico, num ambiente de questionamentos, contextualizada com a realidade social, econômica, política e cultural. Nesse modelo, a escola está “alicerçada no direito de todos os cidadãos de desfrutar uma formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (VEIGA, 1995, p. 81). Por esta razão, a referida escola visa o desenvolvimento, o aprimoramento de conhecimentos e habilidades do homem para viver e atuar em sociedade.

No contexto apresentado, a escola passa a ser compreendida como espaço de trabalho e de formação docente, caracterizando-a como *lócus* de formação, conforme apontamentos de Nóvoa (1991). Para o autor é no cotidiano das unidades escolares, diante de seus problemas e dilemas que a articulação coletiva dos saberes pode se constituir e promover a formação contínua dos profissionais. Outros autores também compartilham dessa visão, isto é, da escola como *lócus* privilegiado para se desenvolver ações de formação contínua de professores, tais como Barreto (1999), Alves (1995), Nóvoa (1991), Candau (1996), Reale et al (1995), dentre outros. No entanto, tomar a escola como *lócus* de formação requer ir além da articulação coletiva para resolução de problemas e dilemas. Pode-se dizer que a escola se constitui como um importante espaço para discussão, encontros sistemáticos previstos no calendário, encontros para socialização de conhecimentos e experiências vivenciadas pelo professorado, que a formação contínua ganha força. Para tanto, esses aspectos precisam ser pensados, planejados, com foco na pesquisa, na sistematização dessas práticas, nos registros, de estudos, de técnica, de metodologias que posteriormente serão aplicadas na própria escola. Todavia, essa busca de aprofundamento demanda condições materiais, infra-estrutura adequada para que efetivamente esse movimento venha se tornar uma constante na vida e no trabalho desses profissionais.

Assim, reportando a temática em questão, o trabalho docente poderia ser melhor desenvolvido quando este encontrar no contexto escolar, o respaldo necessário à sua prática e ser realimentado pelas relações estabelecidas no cotidiano de vivência da categoria profissional. Dito isto, cabe indagar como tal situação tem ocorrido no Estado de Goiás, mais precisamente nas ações desenvolvidas pela Subsecretaria de Educação de Jataí?

A formação contínua em Goiás: o caso da Subsecretaria de Jataí

O debate sobre formação continuada de professores no Brasil tem se destacado nos últimos anos, principalmente a partir da homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9394/96. A referida lei descreve a obrigatoriedade de formação em nível superior para atuação de professores na Educação Básica, fomentou uma série de políticas e práticas de formação, surgindo então ações de formação em serviço, modalidades de formação e abertura de inúmeras instituições.

A LDB trouxe não só mudanças na formação de professores, como também modificações significativas nas políticas de educação, balizada por transformações sociais e econômicas vividas pelo Brasil nesse período. Registram-se no período pós-LDB ampla

discussão em torno da globalização e necessidades formativas para o desenvolvimento socioeconômico do país. O investimento em educação tem sido considerado pelos amplos setores sociais, empresariais, políticos e econômicos, como uma das formas elementares para alcançar o progresso social e cultural da humanidade (NUNES, 2000).

A urgente necessidade de formação de professores para dar cumprimento às diretrizes estabelecidas pela LDB e a partir do discurso oficial de formação e desenvolvimento, fez com que surgissem outros campos de discussão: a precariedade da formação inicial e a necessidade de formação continuada que prepare o professor para as mudanças no contexto educacional.

A esse respeito, observa-se que a formação empregada nos discursos oficiais e descrita na LDB não condiz com as reais condições de trabalho do professor. É fato que esta lei não tem como dar conta do conjunto da realidade educacional do país. Todavia, se a LDB, tem de um lado a sua importância, por outro marca uma distância enorme em relação à realidade concreta do trabalho docente em inúmeras escolas do nosso país, como bem atesta Oliveira (2006) ao destacar que as recentes reformas promoveram o aumento considerável de suas responsabilidades, bem como a intensificação do trabalho docente, resultante da ampliação da jornada de trabalho.

Comumente, veem-se professores assumirem mais de um emprego, em diferentes instituições de ensino ou aumento da carga horária dentro do próprio estabelecimento em que atuam devido à necessidade de complementação da renda familiar. Esse acúmulo de responsabilidades, decorrentes dos baixos salários do magistério, faz com que professores (as) não tenham tempo para realizar atividades importantes para o bom desempenho profissional, tais como: planejar aulas, corrigir trabalhos dos alunos, tempo de estudo, trabalhos coletivos na escola, participação em reuniões, formação contínua, atualização, dentre outros aspectos que permeiam o âmbito educacional (OLIVEIRA, 2006). Diante dessas considerações, cabe ressaltar a importância da articulação entre formação contínua e as condições de trabalho do professor, especialmente os relacionados à carreira, salário, tempo de estudo, formação e a organização da jornada de trabalho (ALVES, 2009).

Concomitante a essa discussão, vale destacar que a formação inicial é requisito fundamental na construção da identidade profissional. Por conseguinte, a formação contínua pode contribuir para a consolidação dessa identidade. Ambas as formações apresentam a mesma finalidade, mas com características distintas e, portanto, se consolidam num processo permanente e interligado (GUIMARÃES, 2005).

Observa-se, que a formação contínua de professores tem se caracterizado como algo de grande importância na contemporaneidade, uma vez que a mesma pode fornecer elementos

para o desenvolvimento profissional docente, suas condições de vida, de trabalho e aspectos culturais. Desse modo, a formação contínua pode vir a favorecer a articulação entre a vida do professor e a realidade escolar, com vistas à emancipação crítica do professor para compreender o processo educacional em todo seu contexto.

É importante reafirmar que a formação contínua constitui parte de um processo de construção da identidade, pois ocorre em caráter permanente, concomitante com a atuação profissional docente e suas lutas no cotidiano escolar, ocorrendo de maneira articulada entre o pedagógico, o profissional e o social. Assim, não se deve compreender a formação contínua como uma ação pontual, relacionada à aplicação de técnicas ou atualização, mas como uma atitude reflexiva da prática profissional (LIMA, 2005).

A formação contínua como ação articulada entre os vários saberes docentes constitui o ponto de partida para o desenvolvimento das políticas educacionais para formação de professores. Se entendermos como Tardif (2010) que os saberes docentes constituem um amálgama formado por saberes disciplinares, curriculares e experienciais, fica impossível ignorar essa pluralidade de saberes dos professores. Logo, qualquer curso de formação que ignore esses aspectos, arrisca a ficar muito aquém do que se projeta.

Todavia, é importante tomar a formação contínua como um direito, e ao mesmo tempo uma responsabilidade pessoal e institucional. Historicamente, o que temos visto em Goiás, conforme Machado (2001) é que efetivamente essa formação contínua ocorreu por meio de programas induzidos e financiados pelo governo federal, gerando uma dependência do Estado de Goiás em relação ao MEC. Tais programas, caracterizados como ações pontuais, não tem dado conta da demanda, pois impossibilita ao sujeito (professor) que está no exercício de sua função, repensar sobre sua realidade e buscar respostas no trabalho que dê conta dessa totalidade, uma vez que não se trata de uma política específica para atender a realidade de cada estado.⁴

⁴ A título de exemplo, de política pública de estado ver a tese “A política de formação de professores que atuam na educação de jovens e adultos em Goiás na década de 1990” (2001), de Maria Margarida Machado. A autora aponta que a forma como o estado de Goiás se posicionou diante de uma “política de formação de professores inicial e/ou continuada quanto às metodologias utilizadas, quanto ao material didático escolhido e quanto à participação ou não dos professores na definição deste modelo de formação” (2001, p. 120), fez toda a diferença no sistema de ensino da EJA na época. É preciso mudar essa visão equivocada de que aos professores cabe apenas a execução de conteúdos em cumprimento de um currículo. A participação dos professores no próprio processo de formulação do plano de reforma, seja de uma política educativa ou de uma política formativa, possibilitará aos envolvidos maior compreensão do processo de ensino e trabalho ao qual estão inseridos. Em trabalho realizado por Torres (1998, p. 182) destaca que “a reforma educativa não é um documento ou uma tarefa de cúpulas, nem um plano a se completar em curto período de tempo. É um processo social sumamente complexo, que requer diálogo e aprendizagem coletiva”. Portanto, é interessante observar que, enquanto não houver a participação e mobilização de todos os estados (e profissionais da educação) envolvidos nesse

À luz do que foi apresentado nos parágrafos precedentes, cabe indagar: o que se passa em Goiás, especificamente em Jataí, em torno dessa questão? No Estado de Goiás, a Secretaria Estadual de Educação, dentro do que se pode perceber de sua autonomia segue as orientações da atual LDB n. 9394/96 em consonância com outras ações regionais. Por conseguinte, a política de formação continuada do Estado é apresentada no artigo 95 da LDB estadual: “o poder público garantirá aos profissionais da educação condições e incentivos à formação continuada do seu quadro em efetivo exercício” (Lei n. 26/1998). A Secretaria Estadual de Educação elabora ações que devem ser seguidas por suas regionais (Subsecretarias) no que se refere a formação continuada. Desse modo, observa-se que os Estados possuem autonomia para adaptarem as políticas de formação continuada de professores de acordo com as políticas educacionais e a realidade socioeconômica de cada região.

A cidade de Jataí, localizada no Sudoeste goiano, caracteriza-se por ser um polo educacional que pode influenciar nas políticas educacionais da região. Nesse sentido, Jataí é o município onde estão sediadas algumas instituições educacionais de formação, tais como: Campus da Universidade Federal de Goiás, Campus da Universidade Estadual de Goiás, Instituto Federal Goiano, Universidades particulares e polo da Subsecretaria de Educação do Estado de Goiás.

Nesse estudo, a investigação procurou problematizar a formação continuada de professores da educação básica realizada pela Secretaria de Estado de Educação em sua regional de Jataí. A temática da formação aludida permite promover uma discussão em torno dos avanços e limites das políticas de formação continuada vivenciadas no município com a perspectiva de que o resultado desta pesquisa sirva de instrumento para (re)elaboração de novos programas de formação nas escolas da Rede Pública de Ensino.

Diante do exposto, o presente trabalho tem sua relevância, tanto do ponto de vista sociopolítico, quanto do ponto de vista científico. A contribuição social e política da pesquisa, consiste em abrir caminhos para que se entendam os diversos vieses da formação contínua e suas implicações, tanto na vida profissional do professor, como na vida escolar do aluno. Da mesma forma, esta pesquisa também tem sua relevância científica. Isso porque, no tempo, este trabalho poderá iluminar a discussão em torno das políticas de formação continuada, despertando novos estudos, reflexões e apontando para outros rumos de investigação, inclusive, buscando compreender uma temática que é pouco estudada em Jataí. Tal

constatação foi observada em levantamento de produções apresentadas nos eventos científicos regionais⁵ onde o número de trabalhos em torno do assunto é baixíssimo. Dentre os poucos trabalhos encontrados podemos mencionar os que abordam a “formação continuada” de professores da educação básica da rede estadual de Jataí e região nas áreas de biologia, educação física, química, pedagogia e língua portuguesa. Isso assinala a relevância da pesquisa ser em Jataí.

Assim, diante das indagações apresentadas e da literatura apontada até agora, reportemo-nos ao objetivo geral dessa pesquisa que é analisar e compreender as políticas de formação contínua de professores da Educação Básica, adotadas pela Subsecretaria de Estado de Educação de Jataí, no contexto da rede pública Estadual do Ensino Médio em Goiás, a partir da atual gestão da Secretaria Estadual de Educação. Este objetivo remete-nos a alguns objetivos específicos: a) *Identificar* as políticas de formação contínua direcionadas para professores da Educação Básica adotadas pela Subsecretaria de Estado de Jataí – GO; b) *Analisar* como essas ações promovidas pela Subsecretaria de Educação têm chegado aos professores da rede pública de ensino; c) *Verificar* como os professores percebem essa política de formação; d) *Conhecer* as formações ocorridas dentro da jornada de trabalho docente; e) *Verificar* se a formação contínua tem considerado as demandas, as necessidades do trabalho docente e, f) *Analisar* as condições de trabalho do professor em que ocorrem a formação contínua.

Aspectos Metodológicos

A pesquisa apresenta uma abordagem predominantemente qualitativa. Para tanto, realizou-se um estudo de caso, com base em Triviños (2008), Gil (1999), Pádua (2004) e Ludke e André (1986). O estudo de caso caracteriza-se pela pretensão de descrever os fatos e acontecimentos de uma determinada realidade, procurando promover a análise do contexto, bem como explorando o fenômeno em toda sua complexidade (TRIVIÑOS, 2008). Em linhas gerais o estudo de caso significa um “estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado” (GIL, 1999, p. 72). Desse modo, a relevância desse estudo está no que ele tem de único e particular, uma vez que

⁵ Semana de Licenciatura do IFG e Congresso de Educação do Sudoeste Goiano – UFG, ambos realizados na cidade de Jataí nos últimos dez anos.

utiliza uma variedade de fontes de informações para retratar a realidade de forma completa e profunda, enfatizando a complexidade presente nas situações (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Assim, a pesquisa, para abordar a multiplicidade de fatores que a envolve, poderá se ampliar para além dos espaços escolares em que o fenômeno é investigado, pelo fato de abranger elementos externos e internos do campo educacional. Esses elementos compreendem não só o estudo pontual e local da formação contínua de professores da rede pública de Ensino Médio, como também questões salariais, a imagem social do professor no Brasil, as políticas de educação em Goiás em geral e em Jataí em particular. Esse estudo nos permite o movimento reflexivo entre esses vários elementos.

Com relação ao local da pesquisa, esta foi desenvolvida na cidade de Jataí, localizada no sudoeste do Estado de Goiás, a 327 km da capital estadual, Goiânia, e 535 km da capital federal, Brasília. Segundo dados do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE/2010 o município de Jataí conta com uma população de 88.970 habitantes. No momento em que se deu a pesquisa, a educação do município era desenvolvida por uma rede de escolas municipais que oferecem o ensino fundamental e educação infantil, uma rede de escolas estaduais oferecendo o ensino fundamental e médio, um Campus do Instituto Federal de Goiás (IFG) que oferece a educação técnica de nível médio e inúmeras escolas particulares. O Ensino Superior é oferecido pela Universidade Federal de Goiás – Campus Jataí, Universidade Estadual de Goiás (UEG), Instituto Federal de Goiás e universidades particulares.

O desenvolvimento da pesquisa se deu na Rede Estadual de Educação, com foco na formação de professores que atuam no Ensino Médio regular. A rede estadual de ensino hoje em Jataí, possui 13 escolas em funcionamento, que atendem cerca de 6.939 alunos matriculados no ano de 2013 – ano em que foi desenvolvida a pesquisa -, que atendem do 5º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, nas modalidades regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Considerando a Rede Pública Estadual de Jataí, temos um universo de 8 escolas de Ensino Médio. Destas, 2 oferecem o Ensino Médio na modalidade EJA e 6 oferecem o Ensino Médio regular⁶, destas últimas foram escolhidas 3 escolas para participar da pesquisa. Para escolha das escolas utilizou-se como critério inicial o aceite em participar da pesquisa e como segundo critério a localização, ou seja, escolas não localizadas na mesma região da cidade (bairro).

⁶ A Rede Estadual de ensino tem a responsabilidade, conforme descrito no Artigo 10 da LDB (Lei 9394/96), de assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio.

Definido o local da pesquisa, seguiu-se para a escolha dos sujeitos participantes do processo. Constituíram-se sujeitos da pesquisa profissionais da educação responsáveis pelo desenvolvimento de atividades educacionais no Ensino Médio, tanto das escolas como da Subsecretaria Estadual de Educação. Sujeitos participantes da Subsecretaria: 1 diretor de núcleo pedagógico, 1 coordenador de Ensino Médio e 3 tutores. Nas escolas contou-se com: 3 coordenadores pedagógicos (um de cada escola) e 09 professores escolhidos por áreas de atuação⁷ (sendo 03 de cada escola).

A participação desses profissionais na pesquisa se deu a partir de um convite da pesquisadora em um momento de reunião, tanto na Subsecretaria, quanto nas escolas e posteriormente, a assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os profissionais não foram identificados pelos nomes, utilizando então as seguintes notações: “P” para professores, seguido de uma numeração sequencial, P.1, P.2, sucessivamente, “C” para coordenadores pedagógicos, “DN” para diretor de núcleo, “CEM” para coordenador de ensino médio e “T” para tutores. Com relação às escolas, estas também não foram identificadas recebendo as seguintes notações “E” para escolas, seguido de uma sequência numérica, E.1, E.2, consecutivamente.

Após eleger os sujeitos participantes da pesquisa, definiu-se o próximo passo, que foram as técnicas e instrumentos de coleta de dados a serem utilizados no decorrer da pesquisa. A coleta de dados no estudo de caso ocorre mediante a utilização de instrumentos variados, sendo esta flexibilidade uma de suas características. Nesse sentido o presente estudo utilizou-se de técnicas como: entrevistas e análise documental.

As entrevistas foram realizadas com os profissionais da Subsecretaria de Estado de Educação (diretor de núcleo pedagógico, coordenador do Ensino Médio e tutores) e com os profissionais da escola (coordenadores e professores) agendadas previamente de acordo com a disponibilidade de cada sujeito e registradas utilizando um gravador de voz. Posteriormente foram transcritas e analisadas. Para direcionar a entrevista foi elaborado um roteiro para cada grupo de entrevistado, caracterizando como entrevista semi-estruturada.

A entrevista semi-estruturada constitui um dos principais meios que tem o investigador para realizar a coleta de dados. Ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, esta técnica oferece todas as possibilidades para que o informante tenha liberdade e naturalidade durante a investigação, enriquecendo a coleta de dados (TRIVIÑOS,

⁷ Conforme descritas nos PCNs do Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

2008). A vantagem da entrevista em relação às outras técnicas está na captação imediata e contínua da informação desejada, com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Esta técnica cria uma relação de interação entre o entrevistador e entrevistado.

Além da entrevista foi utilizada análise documental, considerando a necessidade de desenvolver estudos a partir dos documentos oficiais como resoluções, sites do governo, do IBGE⁸ e do município, bem como levantamento de dissertações e teses defendidas na Universidade Federal de Goiás e Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) de 2002 a 2012. Para esta última ação realizou-se a visita nas duas instituições, na tentativa de conhecer o ambiente e selecionar os materiais e, posteriormente, via computador, utilizou-se o assunto “formação continuada” no sistema da SIBI Virtual (teses e dissertações) para pesquisar os trabalhos. Com relação ao material das teses e dissertações, umas foram impressas na própria instituição e outras salvas e enviadas direto para o email, para efeito de coleta de dados.

A análise documental caracteriza-se por ser um tipo de estudo descritivo que fornece ao pesquisador a possibilidade de reunir uma quantidade significativa de informações sobre a educação como: leis educacionais, processos e condições escolares, planos de estudo, projetos, etc. (Triviños, 2008). Esta técnica pode se constituir em uma técnica valiosa para abordagem qualitativa dos dados podendo ser utilizada para complementar outras técnicas ou até mesmo revelar aspectos novos do problema pesquisado (LUDKE e ANDRÉ, 1986). Realizada a descrição das técnicas e instrumentos de coleta de dados a serem utilizados no trabalho investigativo, seguimos para a etapa final da pesquisa: a análise dos dados.

A análise dos dados configura-se num momento em que torna possível estabelecer novas relações entre os dados coletados, o que pode significar melhorias na construção do conhecimento. Em virtude dos diferentes métodos de coleta de dados empregados nesta pesquisa, optou-se pela utilização de alguns mecanismos de análise descritos nos pressupostos teóricos de Triviños (2008), Gil (1999), Pádua (2004), Ludke e André (1986).

Para a análise das produções científicas (teses e dissertações) foram realizadas leitura e elaboração da categorização sobre a temática de formação contínua descritas nos trabalhos pesquisados, ainda que de forma precária, foi possível definir algumas incidências, a saber:

- Tema: levantamento de palavras-chave ou do que se pode apreender tanto do título quanto de uma expressão que sintetize o assunto do trabalho.

⁸ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Exemplos: formação contínua/continuada, formação docente/de professor, prática docente, trabalho docente;

- Modalidade: teses e dissertações
- Período: trabalhos que foram defendidos no período de 2002 a 2012.
- Instituições: UFG e PUC Goiás;

A partir da categorização dos elementos constitutivos da pesquisa, seguiu-se ao agrupamento dos temas e aproximações, sem pretender com isso o estudo exaustivo e nem o aprofundamento da análise, visando apenas auxiliar o leitor, para que se situe em relação à temática abordada.

Os dados coletados junto aos sujeitos (entrevistas) foram organizados num conjunto de “categorias descritivas” (GIL, 1999 e PÁDUA, 2004), relacionada à temática proposta e fundamentada na teoria estudada. As categorias foram organizadas para agrupar elementos, ideias ou expressões da abordagem conceitual. A categorização dos dados coletados “auxilia o pesquisador a detectar e a interpretar os pontos de divergência e/ou convergência entre os dados coletados, em relação à teoria ou desta em relação à prática ou à realidade estudada” (PÁDUA, 2004 p. 85). Após a organização das categorias, os dados foram submetidos a descrição analítica conforme pressuposto de Triviños (2008).

No tocante à estrutura da dissertação, a mesma está organizada em três capítulos.

O Capítulo 1 “Formação contínua de professores: políticas e práticas” apresenta o debate sobre a LDBEN no tocante à formação inicial/contínua, bem como as políticas de formação e as principais terminologias utilizadas ao longo dos anos, referentes à formação contínua de professores.

O Capítulo 2 “Formação contínua de professores em Goiás” aborda dentro do atual contexto do Estado de Goiás, o tema das políticas de formação e de carreira docente. Outro ponto importante do capítulo é o levantamento das produções científicas (teses e dissertações da PUC Goiás e UFG) sobre a formação contínua de professores.

O Capítulo 3 “A Formação contínua e os profissionais da Rede Pública de Ensino Médio de Jataí - GO” apresenta e analisa a formação efetivamente acessada pelos participantes da pesquisa no contexto das políticas de formação da rede pública estadual de ensino.

As Considerações Finais retomam as proposições iniciais do estudo e as discute com base no percurso teórico e nos aspectos que emergiram ao longo do caminho percorrido, apontando ainda alguns desafios para a formação de professores.

CAPÍTULO 1 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POLÍTICAS E PRÁTICAS

O desafio é formar, informando e resgatando, num processo de acompanhamento permanente, um educador que teça seu fio, para apropriação de sua história, pensamento, teoria e prática.
(WEFFORT, 1994, p. 6).

O presente capítulo está estruturado em dois momentos. O primeiro refere-se às políticas e práticas formativas debatidas na formação contínua de professores. O segundo momento compreende a concepção da formação contínua a partir da terminologia empregada em diferentes estudos e pesquisas em torno do tema. A intenção aqui é apresentar a diversidade de terminologias utilizadas pelas políticas e pelos estudiosos do tema e destacar as concepções de formação docente que reside por trás de cada uma delas.

1.1 - Formação inicial e contínua de professores: breve panorama

A temática formação de professores constitui um marco nas políticas educacionais brasileiras, ocupando lugar de destaque nos debates, principalmente a partir das reformas educativas das últimas décadas, tendo como referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB Lei n. 9394/1996. A LDB, ao tratar da formação de professores aponta caminhos para novos cenários de formação que precisam ser tomados como reflexão para a compreensão do contexto educacional da atualidade. No tocante a formação inicial a LDB (Art.62), destaca que “a formação de profissionais para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena”. Esta formação busca atender o desenvolvimento profissional sendo esta fundamentada na associação entre teorias e práticas, com capacitação em serviço e aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino⁹.

Nessa perspectiva é importante ressaltar que a formação de professores transcende a capacidade de ensinar determinados conteúdos (técnico instrumental), vislumbrando

⁹ Esta última abordagem é criticada por Brzezinski (2005) por permitir que haja substituição da base teórica na formação por experiências vivenciadas no ensino ou em outras atividades. Tal permissão, na concepção da autora abre margem para uma habilitação aligeirada sem base teórica, sendo apenas prático.

possibilidades de construção e reconstrução do conhecimento a partir de articulação teórica que perpassa o trabalho docente em seu contexto social, cultural e profissional. Assim podemos entender que

A formação inicial de professores tem importância ímpar, uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens que aí adentram, como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 89).

As autoras destacam que a grande preocupação das políticas atuais com as licenciaturas está relacionada aos problemas de aprendizagem escolar que são cotidianamente objeto de pesquisa e discussão nos mais variados espaços da sociedade e da comunidade científica. Gatti, Barreto e André (2011) apontam inúmeros fatores que intervêm nesse debate, dentre eles as políticas postas em ação, os aspectos das culturas nacional, regionais e locais, a estruturação da gestão escolar, a formação e atuação dos gestores e a situação profissional dos docentes, considerando sua formação inicial e contínua, planos de carreira e as condições de trabalho¹⁰. O conjunto desses fatores reflete na identidade profissional docente, nas questões sociais e políticas que estão inseridos e, ao mesmo tempo, retratam a realidade dos cursos de formação de professores que são oferecidos no Brasil.

Nesse contexto, as políticas recentes propostas pelo Ministério da Educação (MEC) são marcadas pelo aumento na oferta de cursos de licenciaturas, sem levar em conta a qualidade desses cursos. As propostas curriculares ainda estão longe de possibilitar uma formação sólida e de qualidade para atender as necessidades do mundo atual. A formação ainda continua sendo realizada em cursos isolados, sem articulação entre si, com base na fragmentação da ciência e na separação entre formação disciplinar e pedagógica (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011). Para as autoras, as políticas de formação inicial de professores não têm apresentado alternativas institucionais e curriculares capazes de atender a necessidade formativa da atualidade. Desse modo percebe-se que mudanças nesse cenário não são “facilmente realizáveis nem facilmente incorporadas pelos agentes nas instituições formativas” (p. 96).

¹⁰ Todas essas informações podem ser encontradas no livro intitulado “Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte”, de Bernadete Gatti, Elba Barreto e Marli André. A obra revela a dinâmica das políticas docentes no Brasil, onde a autonomia dos entes federados, na elaboração e na implementação de leis em nível local, e das universidades, na formulação de cursos de formação de professores impacta diretamente sobre o trabalho cotidiano nas escolas em todo o país.

Sobre a formação de professores, a Lei 9.394/1996 destaca a proposição das diretrizes curriculares em colaboração com os Estados, Distrito Federal e Municípios de modo a assegurar uma formação básica comum. Vale destacar que, em 2002, foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores por meio da Resolução CNE/CP n. 01. Esta resolução, dentre outros aspectos, assinala que para a formação de professores é preciso considerar alguns aspectos sobre a organização institucional: a autonomia, a identidade profissional, a articulação entre instituições e áreas específicas de conhecimentos. Destaca ainda, a elaboração de projetos pedagógicos que atendam as reais necessidades da instituição de origem, dentre outros aspectos, de modo a contribuir para a formação de professores bem como, o processo de ensino e de aprendizagem dos educandos (BRASIL, 2002).

Durante muito tempo, no cenário nacional, a noção de formação inicial docente esteve limitada à preparação de cursos destinados à formação de professores em universidades, instituições de ensino superior ou de ensino médio, também conhecido na época, como curso normal. Com efeito, em meados dos anos de 1980, essa concepção de formação (curso preparatório) começa a perder força, ganhando espaço no Brasil, a ideia de que a formação de professores não termina com a conclusão de um curso preparatório. Nesse momento, a formação docente começa a ser concebida em duas etapas: de um lado, a formação inicial ou “pré-serviço”, e de outro a formação continuada ou “em serviço”. Todavia, devido as suas especificidades, os termos aqui mencionados, recebem certas críticas, ao passo que, não condizem muito com a realidade de algumas regiões brasileiras, pois em alguns casos, é comum encontrarmos pessoas atuando no magistério, sem sequer ter ingressado em cursos ou programas de formação docente, em instituição de ensino superior (PEREIRA, 2010).

Assim, a partir da década de 1980, o termo formação continuada passou a ser uma expressão, cada vez mais difundida no Brasil, mais especificamente nos meios acadêmicos. Tal expressão, como é conhecida, apresenta em seu bojo diversos conceitos que, apesar de não variar necessariamente sua definição, pode ser utilizada com diferentes fins (objetivos e direções). Como nos aponta Cunha (2003), ao assinalar que, no Brasil, a formação contínua é compreendida como

[...] iniciativas de formação no período que acompanham o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Neste último, os sistemas de ensino, universidades e escolas

são as principais agências de tais tipos de formação (CUNHA, 2003, p.368).

Como bem atesta a autora, o termo formação contínua designa a ideia de temporalidade, em dois momentos. O primeiro, ao se referir a continuidade da formação, sendo esta uma extensão da formação inicial, que permeará todo o processo de atuação profissional do sujeito, cabendo a cada um escolher qual curso realizar e quando iniciar, determinando o ritmo de sua formação. Nesse sentido, a formação contínua, como o próprio nome assim o sugere, expressa início, mas nunca um fim. O segundo momento, diz respeito às agências promotoras de formação contínua (sistemas de ensino, universidades e escolas) na qual estão inseridas. A valorização dos saberes dar-se-ão mediante a elaboração dos diferentes objetivos e direções da formação contínua. A desvalorização dos saberes docentes constitui outra característica da formação contínua, que muitas vezes não tem sido considerados (AZAMBUJA, 2006).

No que se refere à temporalidade, Cunha (2003) e Pereira (2010) conferem à formação contínua o direito dos professores ao aprimoramento profissional. Segundo o autor, a proposta de formação contínua,

[...] não impede, porém, que os docentes se distanciem, de tempos em tempos, da realidade em que vivem, encontrem profissionais de outras escolas e vivenciem momentos intensos de estudos para fundamentação teórica de suas práticas, de trocas de saberes experienciais, de conhecimento de outras realidades, bem como de reflexão individual e coletiva sobre suas ações. Aliás, tais afastamentos periódicos e temporários, com remuneração integral dos salários, visando a uma maior qualificação profissional, passam a ser reivindicados como direito dos profissionais da educação (PEREIRA, 2010, p. 03).

Esse movimento dos profissionais, ao se deslocarem do ambiente de trabalho em busca da qualificação profissional, tem contribuído para avanços na área educacional, uma vez que a formação contínua pode ser considerada como um mecanismo de melhoramento, tanto das relações de trabalho, quanto da produção de conhecimento e da socialização de saberes diferenciados. Desse modo, a formação contínua pode ser vista como um processo de constante atualização de conhecimento e da realidade contextual onde as práticas podem ultrapassar as fronteiras colocadas pelos cursos de formação e até mesmo pelo sistema educacional. É importante ressaltar aqui, que essa formação não se restringe apenas aos professores, mas também aos demais profissionais da educação, (diretores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e administradores escolares).

A discussão dessa temática pode ser observada inicialmente no Artigo 13, inciso V da LDB: “ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidas, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional”. Conforme o inciso, a formação contínua pode ser compreendida como ações desenvolvidas nos períodos dedicados ao desenvolvimento profissional.

A esse respeito, Almeida (2005) também contribui, dizendo que na trilogia da pessoa do professor, seus saberes e seu trabalho, cabe à formação abranger todas as instâncias que permeiam o exercício da prática docente. Esta mesma abordagem sobre a formação contínua também está presente no Artigo 67, inciso V da LDB: “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho”. Desse modo, a LDB garante ao professor tempo para atividades de formação e estudos dentro da carga horária de trabalho. Percebe-se aqui um avanço na relação formação/trabalho, uma vez que a jornada de trabalho não precisa ser estendida além do espaço escolar. Todavia, esse “avanço” diminui mediante a intensificação do trabalho docente, resultante do aumento considerável de responsabilidades que os docentes passaram a ter com as reformas mais recentes (OLIVEIRA, 2006). Diante dessa realidade, a formação contínua fica comprometida, na medida em que o “período reservado a estudo”, proposto no inciso V, da LDB tende a ser preenchido pela demanda de tarefas atribuídas constantemente aos professores para atender às novas exigências do sistema educacional.

Lima (2005), nesse contexto, afirma que a formação contínua e o desenvolvimento profissional do professor não podem ser analisados de maneira isolada, pois fazem parte da mesma luta pela valorização do magistério. A autora defende a ideia de que, toda ação de formação contínua deveria levar em conta as condições de vida e trabalho do professor, bem como ser realizada nas situações e possibilidades de acesso aos espaços formais de conhecimento, em constante revisão das práticas pedagógicas. Considerar as condições de trabalho docente constitui um componente importante para que professores sintam as atividades dessa formação como um exercício de direito profissional.

O ambiente de trabalho, entendido como espaço educativo é descrito no artigo 40 da LBD 9394/1996 em que relaciona a profissionalização com diferentes estratégias de formação, dentre elas a formação continuada: “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por *diferentes estratégias de educação continuada* em instituições especializadas ou no âmbito de trabalho”. Desse modo verifica-se que a escola constitui um espaço educativo e como tal precisa possibilitar também a formação contínua. Com efeito, é importante assinalar que a escola,

[...] tem sido reconhecida por todos como local onde os alunos aprendem o que é ensinado pelos professores. Mas isso é uma meia verdade. Nela também nós, professores, aprendemos especialmente sobre a nossa profissão, sobre como ensinar aos nossos alunos. É nela que avançamos nos modos de produzirmos nossa ação, que vamos mudando nossas práticas. E assim a escola também se modifica, se transforma. [...] em um grande número das escolas brasileiras, os professores tem hoje o horário coletivo de trabalho pedagógico, dedicado à discussão, à reflexão e à avaliação do que realizam individualmente, ou em grupos articulados em torno de projetos mais amplos (ALMEIDA, 2005, p. 13).

Dessa forma, ao indagar qual *lócus* privilegiar para desenvolver ações de formação contínua de professores, Nunes (2000, p. 70) contribui dizendo que a escola constitui-se como espaço formativo na medida em que o professor “em situação de profissionalidade no seu próprio ambiente de trabalho, defronta-se com situações conflitivas, contraditórias e experiências diversas, [...] edificando novos saberes a partir de sua inserção na prática social escolar”. Por conseguinte, Nóvoa (1991) destaca que a escola é imprescindível como *lócus* de formação, pois é nesse local que o profissional da educação estrutura novos aprendizados, bem como vive suas frustrações e incertezas. Alarcão (1998, p. 102) vai além ao dizer que “é preciso que a escola seja, em primeiro lugar, um centro de formação para todos que nela convivem, incluindo os professores, e que esteja organizada para nela se viver em conjunto com seu projeto de formação”. Para os autores mencionados neste parágrafo, a vivência no espaço escolar propicia processos formativos que preparam os professores para um mundo que está em constantes mudanças. Perrenoud (1997), também compartilha dessa ideia, apontando que,

A realização da formação na própria escola é um grande passo nesse sentido, não somente porque ela constitui um coletivo de formação, mas também porque a formação acontece no local de trabalho do professor, ficando menos facilmente separada das práticas (PERRENOUD, 1997, p. 209).

Em outras palavras, a formação contínua sendo realizada na esfera escolar viabilizaria o acesso e permanência dos professores, uma vez que a disponibilidade e participação dos interessados seriam maiores. Todavia, não basta a formação ser realizada no ambiente escolar, é necessário propiciar condições de trabalho para que efetivamente, esses profissionais venham a participar da formação. A proposta de espaços de formação tem que partir de todos os envolvidos no processo educativo: escola, universidade e todos os órgãos e pessoas ligados

à educação. Pode-se afirmar assim que, a formação contínua,

[...] se constitui num movimento colaborativo, que precisa ser sustentado por um projeto formulado claramente por todos os envolvidos e ser orientado pelo gosto por aprender, cultivado carinhosamente no trabalho escolar, o que vale para professores e alunos (ALMEIDA, 2005, p. 13).

Como bem atesta a autora, a escola tem cada dia mais, se reafirmado como um espaço de formação, uma vez que esta proporciona a todos os envolvidos no processo educativo, momentos destinados à aprendizagem e aprimoramento da profissão, à socialização e articulação de projetos, bem como à modificação de práticas pedagógicas mais produtivas. Por conseguinte, a formação contínua desenvolvida e orientada no âmbito escolar permite ao professorado avançar sobre os aspectos formativos de seus alunos e sobre o próprio trabalho docente, dentre outros aspectos. Com base nessa argumentação, Rios (1999, p.24) afirma que: “[...] as políticas serão verdadeiramente fecundas se criarem espaços para o desenvolvimento de projetos que mobilizem todos os sujeitos envolvidos no processo”.

Concomitantemente a essa discussão e compartilhando da ideia aventada pelos autores supracitados, Tardif (2010, p. 280) defende que: “[...] as escolas tornam-se, assim, lugares de formação, de inovação, de experimentação e de desenvolvimento profissional, mas também, idealmente, lugares de pesquisa e de reflexão crítica”. Tal afirmativa remete-nos a perceber a formação contínua no espaço escolar como ação de reflexão e investigação da prática. No entanto, os apontamentos acima não são suficientes quando olhamos as condições materiais que estão postas, uma vez que precisam ser articuladas e pensadas enquanto forma de socialização, de interação entre os pares, de exposição dos dados e resultados, de estudos, aprofundamentos, sistematizações, análises, pesquisas e parcerias com instituições de formação.

Além do espaço escolar, a formação contínua também pode ser entendida como ações formativas, na tentativa de garantir titulação aos docentes e/ou prepará-los para atender os desafios educacionais contemporâneos. Esta questão é contemplada no artigo 44, inciso III da LDB 9394/1996, ao descrever sobre a abrangência da Educação Superior em cursos “de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e demais cursos abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino”. Essas ações estruturadas como modelos de formação contínua, que promovem qualificação profissional, tem se tornado cada

vez mais presentes nas políticas de carreira docente, em que

[...] o professor que já atua profissionalmente com sua formação inicial volta à universidade para renovar seus conhecimentos em programas de atualização, aperfeiçoamento, programas de pós-graduação de *lato sensu* e *stricto sensu*, ou ainda participa de cursos, simpósios, congressos e encontros voltados para seu desenvolvimento profissional. Esses, promovidos pelas Secretarias de Educação, onde os docentes estão vinculados ou por outras entidades interessadas na área (COSTA, 2004, p. 67).

A citação expressa acima representa um aspecto, considerado modelo clássico de formação contínua, vivenciada em inúmeros espaços acadêmicos e instituições escolares de educação básica. Reforçando essa discussão, a LDB em seu artigo 67 inciso II propõe o “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. O referido inciso apresenta a formação contínua como aperfeiçoamento profissional levando a ideia de “aperfeiçoar” o profissional. Esta ideia remete-nos a concepção tradicional de formação contínua, caracterizando-se por cursos esporádicos ou ações isoladas “[...] na perspectiva de suprir um determinado conteúdo que o professor precisa dominar” (NUNES, 2000, p. 64). A esse respeito, Fusari e Franco (2005) argumentam que tais ações de formação têm desconsiderado o contexto do cotidiano escolar e o desenvolvimento dos profissionais que nela atuam. Tal perspectiva obscurece a compreensão de uma formação contínua pautada pela emancipação crítica e autônoma do professorado, haja vista que esta se revela fragmentada e descontextualizada da experiência vivenciada no trabalho docente.

Ainda sobre a formação continuada descrita na LDB, outro aspecto a ser abordado refere-se ao artigo 61, inciso I ao frisar “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”. É importante destacar nesta discussão, que a lei amplia a possibilidade de formação docente ao validar a capacitação em serviço, aqui entendida como formação continuada. Trata-se de realçar a dimensão do extraescolar, do não formal. Embora a capacitação em serviço queira significar em serviço educacional, considera-se o extraescolar à medida que a capacitação ocorre fora do espaço de formação acadêmica, ou seja, no espaço de trabalho docente (GUIMARÃES, 1992). Silva (2012) ressalta que a formação continuada deve oportunizar a construção de conhecimentos pedagógicos, teóricos e práticos que motivem os profissionais a compreenderem que o conhecimento é o seu objeto de trabalho, portanto, é parte integrante da profissão docente.

Essa discussão remete-nos ao artigo 63, inciso III da LDB, onde este destaca a

importância e necessidade das instituições de formação promover a oferta de “programas de educação continuada para os profissionais de educação de diversos níveis”. Além dos institutos, descrito na lei, Nunes (2000) aponta que outras instâncias continuam a ser consideradas como responsáveis pela formação continuada, destacando a universidade, secretarias de educação, sindicatos e os centros de formação. Por conseguinte, no artigo 87, inciso III da LDB está previsto a realização de “programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso, os recursos da educação à distância”. Como se vê em destaque na legislação, a formação contínua aparece como um direito dos profissionais da educação, sendo implementada nas políticas educacionais e de atuação docente nos diferentes segmentos: nacional, estaduais e municipais. Porém, a formação contínua como está posta, realizada em forma de programas e políticas de governo, não tem suprido as reais necessidades enfrentadas pela categoria docente. Portanto, necessita-se da construção de uma Política Pública de Estado, que envolvam instâncias diversas de discussão, proporcionando condições de trabalho condizentes, avaliadas processualmente, e não apenas ações pontuais. Por sua vez é ao trabalho pedagógico escolar e a melhoria da carreira dos profissionais da educação (SILVA e TAVARES, 2012 p. 60).

Inúmeras ações têm sido propostas como políticas de formação continuada em todo o Brasil. Essas ações ocorrem de diferentes formas e em diferentes espaços. A política nacional tem priorizado modelos de formação em serviço como o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação), Programa de capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão), Um Salto para o Futuro, Parâmetros em Ação, Programa de Gestão da Aprendizagem (Gestar). Por outro lado, os Estados e Municípios possuem políticas próprias de formação continuada de professores, conforme a realidade sócio-econômica e políticas educacionais de cada um¹¹.

Concomitantemente a essa discussão, o trabalho de Gatti (2003) a “Formação continuada de professores: a questão psicossocial” analisa o programa desenvolvido pelo

¹¹ As diferentes políticas de formação continuada dos estados brasileiros são destacadas em estudo realizado pela Fundação Victor Civita sobre formação. No relatório, os pesquisadores destacam que a maioria das Secretarias de Educação das regiões brasileiras estudadas, associa a formação continuada à ideia de suprir as demandas da formação inicial e melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Algumas poucas secretarias investigadas apresentam programas de formação continuada institucionalizados e inovadores com perspectivas colaborativas e equipes formativas. Apesar do evidente esforço em atender as necessidades formativas dos educadores e superar modelos “tradicionais” de formação continuada, percebe-se que ainda há uma lacuna a ser preenchida nas inúmeras políticas propostas pelas secretarias dos estados (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011). A esse respeito, mais precisamente no estado de Goiás, observa-se que o governo do estado é sustentado pelos programas do governo federal que contam com financiamentos e indução de políticas.

Ministério da Educação (Programa de Formação de Professores em Exercício – Proformação) em que busca promover a formação de docentes em exercício, em regiões pouco desenvolvidas do país. Para tanto, a autora afirma que é preciso considerar o contexto social e as condições de trabalho no qual estão inseridos esses profissionais. Destaca ainda que “[...] tais condições ressaltam as características básicas da textura social na qual o programa adentrou, visando propiciar a esses professores [...], condições de estudo e de diversidade de contatos culturais e sociais” (GATTI, 2003, p. 195). Desse modo, observa-se que a precariedade de materiais pedagógicos e as péssimas condições de trabalho docente, exercem influências na inviabilização de trabalho docente com qualidade e de ampliação cultural profissional, além de ser uma formação técnica e aligeirada.

Dando continuidade, para que haja uma maior compreensão do que está sendo recomendado nos discursos oficiais através dos organismos administrativos, Gatti (1999) ressalta a complexidade de se dialogar com os interlocutores no âmbito dos Conselhos Estaduais de Educação e sublinha a importância de respeitá-lo, afirmando que

A equipe escolar precisa aprender a conversar também, os professores entre si, o diretor com seus professores, o coordenador pedagógico com os seus professores, o supervisor com as escolas com quem trabalha e o professor com seus alunos, e aumentar o nível de participação dos pais, criar organismos de participação estudantil dentro das escolas (GATTI, 1999, p. 51).

Não se trata aqui de algo em cadeia, em que os últimos nesse diálogo recebam migalhas, mas com um diálogo que tome todos como sujeitos do processo educativo. Nessa perspectiva, a Universidade desempenha um importante papel ao garantir a possibilidade de associar a formação docente universitária com o cotidiano escolar da Educação Básica. Essa aproximação viabilizaria a conexão entre teoria e prática, tornando significativo à aquisição de novos conhecimentos de ambas as partes. Em razão disso, a formação contínua como política pública está atrelada a um conjunto de variáveis e determinações que estão além da intencionalidade e do interesse dos profissionais da educação, pois envolve decisões políticas e administrativas que vão requerer desses profissionais determinação e acompanhamento, de forma a contribuir para a efetivação da política de formação nos diferentes níveis e modalidades do ensino da Educação Básica (SILVA, 2012 p. 63-64)

Em face das múltiplas possibilidades e dos inúmeros parceiros existentes hoje, a formação contínua de professores tem avançado progressivamente no âmbito da educação,

haja vista que existe um número muito maior de organismos dos sistemas de ensino, escolas, universidades, cursos virtuais (modalidades à distância), ONGs, movimentos populares, sindicatos, dentre outros envolvidos em prol da melhoria e qualidade na educação¹². Tal avanço refere-se ao aumento de programas de formação contínua e não, necessariamente, ao avanço nas ênfases necessárias, tendo em vista a garantia de melhor ensino (ALMEIDA, 2005).

Apesar dos avanços ocorridos na educação, Nóvoa (2002) afirma haver um equívoco dessas ações de formação, pois para ele a formação contínua teria como finalidade, o desenvolvimento da profissão docente e, não objetivar somente o desenvolvimento do sistema educativo. Como em muitos casos, a formação tem vislumbrado apenas o progresso do sistema educativo, enquanto que o profissional que lá se encontra fica condenado a práticas de ensino pouco convencionais. Essa tendência acentuou-se nos momentos de reforma educativa. Segundo o autor

A concepção do sistema de formação contínua e a sua concretização no terreno podem estimular um maior controle dos professores sobre a sua profissão e sobre a vida institucional das escolas, ou pelo contrário, reforçar a tutela burocrática e administrativa sobre o professorado (NÓVOA, 2002, p 53).

Tal proposição remete-nos a ideia de responsabilização do professor, sendo assim, cabe indagar: como fica a questão das condições de trabalho, a responsabilização não só pessoal, mas institucional da formação contínua, processual e não apenas pontual? Com efeito, há que se ter o cuidado para que esta formação não se transforme em mecanismos negativos para o processo educativo, mas que venha somar na melhoria do ensino, nas condições de trabalho docente, na relação professor-aluno, na profissão docente e gestão escolar.

Diante das discussões realizadas até aqui, e considerando as novas exigências atribuídas ao trabalho docente, percebe-se que os professores, de um modo geral, vem sendo submetidos, com maior ou menor grau de intensidade, a situações de trabalho tidas como tensionais. Tal situação tem provocado uma lacuna entre “a idealização da profissão e a

¹² Nesses termos, quando observado, por exemplo, os índices de alfabetização, o ingresso da população na Educação Básica, o movimento de educação de jovens e adultos, o perfil de formação do profissional, entre outros aspectos, percebe-se que, ao longo do século XX, houve um avanço considerável em relação à escolarização da população brasileira. Sabe-se que ainda há muito que ser feito, mas são avanços que vem ocorrendo paulatinamente com o passar dos anos.

realidade de trabalho, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir nas escolas” (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 25). Em decorrência dessas exigências atribuídas ao professorado, estes são cobrados a exercerem uma prática pedagógica contextualizada, que atenda a demanda da diversidade cultural encontrada no universo da sala de aula, articulando-a a sua trajetória de vida profissional e expectativas escolares.

A partir destas considerações cabe aqui uma retomada aos termos e concepções em que a formação contínua de professores, vem sendo desenvolvida. Este é o conteúdo da próxima seção.

1.2 - Revisitando termos e concepções sobre a formação contínua

Os diversos termos e concepções utilizados na literatura e nas políticas educacionais para a definição de formação contínua de professores expressam diferentes contextos históricos vivenciados pela educação. Trazer à luz a discussão de tais terminologias pode contribuir para um repensar crítico acerca da temática da formação contínua, que nas últimas décadas, vem permeando o discurso de professores e profissionais da educação. É nesse sentido, que realizaremos a discussão sobre os diferentes termos, utilizando como referência os pressupostos teóricos de diversos autores.¹³ Entre os termos discutidos comumente por profissionais da educação, destacam-se: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada, educação continuada, dentre outros.

Reciclagem

Esse termo esteve presente em diferentes discursos de qualificação, tanto no campo educacional como em outras áreas profissionais, principalmente na década de 1980. Atualmente o termo vem sendo utilizado apenas para caracterizar processos de modificação de objetos ou materiais (MARIN, 1995). Essa ambivalência de significados, ou seja, em que o termo pode ser utilizado tanto no meio industrial, por se referir à transformação de objetos

¹³ A temática é trabalhada por diversos autores e a pesquisa se pautará neles, tais como: Marin (1995), Barbieri, Carvalho, Uhle (1995), Destro (1995), Fusari e Rios (1995), Candau (1999), Pires (1991), Prada (1997), Guimarães, (1992), Silva (2012), Nunes (2000), Freitas (2002), entre outros.

ou matérias-prima para outros fins, quanto no âmbito educacional por se referir aos profissionais da educação para aquisição e aprimoramento de novos conhecimentos, tem causado divergência de opiniões.

Diferentemente de Candau (1999), que defende o uso do termo na área educacional, Prada (1997) e Marin (1995) discordam quando o assunto é empregar o termo reciclagem a pessoas, principalmente para profissionais da educação. Os referidos autores divergem da expressão, por atribuírem a palavra “reciclar” à processos industriais, como é o caso da transformação de objetos ou materiais visando o reaproveitamento ou a fabricação de novos produtos, o que não condiz com a discussão da formação docente.

O emprego desse termo em nossa realidade educacional tem levado ao aligeiramento da formação, como por exemplo, os “cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que tomam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino” e que os profissionais da educação muitas vezes são submetidos (MARIN, 1995, p. 14).

Treinamento

Historicamente, os primeiros vestígios de processos de treinamento como formação continuada são datados de 1940, sendo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) o representante oficial. Posteriormente, na década de 1960, o termo treinamento apresentava um caráter técnico e visava a “preparação de pessoal para a implantação ou adequação dos sistemas estaduais de ensino”, por conseguinte, um tema muito recorrente na época (GUIMARÃES, 1992, p. 19). Nos anos 70, a formação continuada recebia o nome de treinamento, todavia, tal processo tendia a restringir o trabalho docente puramente em técnicas. Já na década de 80, o tema foi abandonado, mudando o foco da atenção, prevalecendo “as reflexões sobre o papel, a atuação, o compromisso do professor com as camadas populares” (GUIMARÃES, 1992, p. 19). Somente as secretarias de Educação prosseguiram na elaboração de propostas de treinamento em serviço, pois estavam preocupadas com a atualização e capacitação de seus recursos humanos.

Essa terminologia também se encontra presente na LDB 9.394, de 1996, no seu artigo 87, parágrafo 4º, que diz “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por *treinamento* em serviço”, além de ser um termo usado, com certa frequência na área da formação humana. Guimarães (1992) critica a forma como era tratado o termo treinamento, em que visavam apenas conteúdos e

técnicas de ensinos fragmentados e despolitizados, somente com o intuito de superar deficiências imediatas do professor.

Com efeito, convém ressaltar que o processo de formação contínua tem apontado para a necessidade de associar o conceito de formação dos profissionais da educação à ideia de inovação, mudança, atualização e crescimento profissional. Tal concepção difere, substancialmente, da compreensão e do modelo de formação por treinamento, receituário de técnicas, de normas prescritivas e de resolução de tarefas, fundamentado em pressupostos tecnicistas (SILVA, 2012 p. 63).

Aperfeiçoamento

Em consulta ao dicionário de Língua Portuguesa, o termo aperfeiçoamento significa: “tornar-se (mais) perfeito, concluir com esmero, adquirir maior grau de instrução ou aptidão” (FERREIRA, 2004, p.129). O ato de aperfeiçoar-se conduz ao sentido de tornar-se perfeito, elevando ao mais alto grau (superlativo). Esse sentido é contestado por Marin (1995) na medida em que a autora salienta que atualmente, não se pode mais “pensar o processo educativo como aquele conjunto de ações capazes de completar alguém, de torná-lo perfeito, de concluí-lo, sob pena de negar a raiz da própria educação, ou seja, a ideia da educabilidade do ser humano” (p.16). Tal concepção não se aplica à educação, tão pouco à formação contínua de professores, uma vez que estes estão em constantes movimentos, sendo essa perfeição uma utopia, algo inatingível.

No que tange a educação, devido a sua versatilidade e flexibilidade diante dos desafios contemporâneos, Marin (1995) pontua que, no caso específico dos profissionais da educação, alcançar esse aperfeiçoamento, onde as limitações são ainda maiores, seria algo surreal. Como bem atesta a autora,

A perfeição na atividade educativa significa não ter falhas, e desde há muitos anos temos clara a ideia de que, em educação, é preciso conviver com a concepção de tentativa, tendo implícita a possibilidade de totais acertos, mas também de grandes fracassos, justamente pelo grande número de fatores intervenientes, também nos processos de educação continuada (MARIN, 1995, p. 16).

Nesse contexto, o uso da expressão “aperfeiçoamento” seria melhor empregado, no sentido de correção, ou seja, quanto maior grau de instrução, melhor seriam os resultados alcançados. Desse modo, o aperfeiçoamento, possibilitaria ao profissional da educação o amálgama de novos conhecimentos, “mais relevantes, coerentes e necessários” ao exercício de sua profissão (MARIN, 1995, p. 16).

Sobre essa terminologia, pode-se constatar que esta também aparece em dois momentos da LDB 9.394, de 1996, sendo eles: o Artigo 44, inciso III – que descreve cursos “de pós-graduação, [...], *aperfeiçoamento* e outros” e o Artigo 67, inciso II – que diz “*aperfeiçoamento* profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”.

Diferentemente do termo treinamento, voltado mais precisamente para setores empresariais, o modelo de aperfeiçoamento se aproxima mais da discussão de formação docente. Em suas pesquisas Perrenoud (1997) identifica algumas divergências existentes entre reciclagens (comentada anteriormente) e aperfeiçoamento

As reciclagens obrigatórias estão sendo [...] abandonadas. [...], não se pode solicitar que sejam consideradas as diferenças entre alunos e, [...] ignorar as diferenças entre os professores; as reciclagens padrão são por demais elementares para alguns e claramente insuficientes para outros. [...] Quanto ao aperfeiçoamento, ele respeita a liberdade de escolha de cada um, mas, em contrapartida, deixa o sistema educativo bastante desprovido da articulação necessária entre política educacional e formação contínua (PERRENOUD, 1997, p. 207).

O autor assinala que é preciso haver uma moderação em ambas as partes. Segundo o mesmo “os sistemas educativos, estão à procura de um meio-termo entre o autoritarismo e a livre opção, isto é, buscam uma política de formação contínua incentivadora e orientada por objetivos em longo prazo, sem ser coercitiva” (PERRENOUD, 1997, p. 207). Para que haja uma política de formação contínua inovadora e pautada por objetivos que atendam a demanda dos sistemas educacionais, é preciso considerar alguns aspectos relevantes para tal processo, sendo eles: o entendimento do tempo de trabalho e o cumprimento da hora atividade; a disponibilização dos professores para frequentar a formação contínua; a participação e envolvimento da gestão escolar ao que se refere às orientações; a importância da formação contínua acontecer na própria instituição de ensino; a elaboração de programas que condizem com a realidade desse profissional e por fim, uma formação contínua que dê sequência à primeira, ou seja, a formação inicial, de modo que não fique fragmentada, desarticulada, descontextualizada (PERRENOUD, 1997). Em tempo, vale lembrar que a formação contínua

em serviço (dentro da carga horária de trabalho do professor), deveria estar prevista na política de cada instituição, porém uma formação que ocorra fora do espaço de trabalho, ainda que atrativa, acaba recaindo na opção individual do professor. Por isso a necessidade de uma política de formação continuada que assegure: a formação contínua em serviço (enquanto parte do trabalho docente) com momentos contínuos e processuais na escola, entre as escolas e em cursos de formação fora do horário de trabalho, mas com o respaldo da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC).

Capacitação

No dicionário, o verbete capacitação aparece como “tornar(se) capaz, habilitar(se)” (FERREIRA, 2004, p. 207). Essa dualidade de significados implica em cautela quanto à sua empregabilidade no âmbito educacional. As duas primeiras definições, segundo o dicionário, correspondem ao ideário de formação contínua, uma vez que, para exercer a atividade docente faz-se necessário “que as pessoas se tornem capazes, adquiram condições de desempenho próprias à profissão [...] aceitar a capacitação como termo ou conceito que seja expresso por ações para obter patamares mais elevados de profissionalidade” (MARIN, 1995, p. 17). Desse modo é possível depreender que tanto o treinamento, quanto as ações de capacitação

possuem características de processo de ensino. É um processo de conhecimento pelo professor/aluno, sob a direção do instrutor. É o espaço em que acontece a ação do (s) instrutor (es) e do professor/aluno visando a formação deste pela mediação dos conteúdos, tendo em vista o desenvolvimento de qualidade e capacidades, habilidades cognitivas, operativas e profissionais (GUIMARÃES, 1992, p. 49).

Para o autor, ambas as terminologias se aproximam, ao passo que, o objetivo principal consiste na formação do professor/aluno por intermédio de conteúdos com vistas ao aprimoramento de novos conhecimentos e habilidades, ocorrendo de forma processual e contínua e não apenas em momentos pontuais. Outra abordagem é pautada na ideia de que reciclagem e capacitação seguem apoiadas à concepção de acúmulos de conhecimentos para a aplicação posterior na prática (MIZUKAMI, 2002). Por conseguinte, Guimarães (1992) vai além ao descrever sobre a capacitação docente em serviço, na perspectiva de que

A atividade docente – modalidade do trabalho pedagógico – é uma atividade real, necessária e complexa, cuja constituição e existência derivam diretamente do trabalho material dos homens; que possui um corpo de

conhecimento conceitual e técnico que não o desvincula, mas diferencia da atividade produtiva e da atividade política, para cujo desempenho demanda formação profissional específica (GUIMARAES, 1992, p. 29).

A terminologia capacitação em serviço descrita pelo autor acima é também encontrada nos registros da LDB 9.394 de 1996, especificamente nos artigos 61, inciso I – a qual se inscreve “[...] mediante a *capacitação em serviço*” e Artigo 87, inciso III – que diz “realizar programas de *capacitação* para todos os professores em exercício [...]”. Nos termos desta lei a expressão “capacitação” remete-nos ao entendimento de uma realidade vivenciada, ou seja, busca capacitar alguém que já exerce a profissão na educação escolar. Nessa direção, Guimarães (1992) destaca que, na capacitação em serviço “o estudo, a reflexão, o conhecimento tem uma finalidade mais direcionada para uma atividade real, visa a transformação de alguém que já é uma realidade viva para este profissional, a atividade docente” (p. 32).

Em síntese é possível perceber que as terminologias apresentadas até o momento (reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação) são passíveis de questionamentos por apresentarem um caráter voltado para “[...] cursos esporádicos, eventuais, pontuais, independentes entre si, com ênfase na “reciclagem” científica e pedagógica como forma de atualizar e complementar o saber de que o professor é portador ou para modificar o sistema de ensino”, que, portanto, representa ações descontextualizadas da realidade escolar (NUNES, 2000, P 64).

Educação Permanente, Formação em Serviço, Educação continuada

Conforme estudos realizados por Nunes (2000) observa-se que a formação contínua teve a sua origem a partir do conceito de educação permanente, mais precisamente a partir da década de 1950, tornando-se esta um fenômeno mundial. Para a autora, a educação permanente surge quando o ensino formal passa a ser questionado diante do avanço científico e tecnológico, das mudanças políticas, sociais e econômicas. Em razão disso, percebe-se que o sujeito para acompanhar os avanços na esfera mundial necessitaria atualizar-se permanentemente, o que vale dizer que

[...] a preocupação com a educação permanente nasce a partir do momento em que se chega a um consenso de que seria necessário investir na formação de jovens e adultos que não possuíam um perfil profissional definido e de

qualidade, por meio de ações formativas, propostas por diferentes programas de educação continuada, educação essa considerada necessária ao processo de industrialização e ao desenvolvimento pessoal e profissional do homem (NUNES, 2000, p. 54).

Partindo dessa perspectiva, Nunes (2000)¹⁴ atribui algumas características à educação permanente. Para a autora, esta educação possui um caráter contínuo que se estende por toda a vida, está em constante desenvolvimento, refere-se ao momento seguinte à formação inicial, emerge e se desenvolve através de ações que transcendem os limites formais de ensino, configurando-se assim, numa modalidade de educação tida como essencial para o desenvolvimento do indivíduo, trabalho e da sociedade. Nesse quadro pode-se afirmar que o conceito de formação contínua teve sua origem fundamentada na educação permanente, tanto no Brasil quanto no cenário mundial.

Por conseguinte, a formação em serviço pode ser compreendida de duas maneiras: a primeira como uma formação inicial e a segunda, como uma formação contínua/continuada. Desse modo, a formação em serviço pode ser subentendida como a formação inicial de um profissional que já está exercendo a docência e que ainda não tem graduação/habilitação para tal (GUIMARÃES, 1992). Contudo, há autores que defendem a formação em serviço como sendo uma “formação continuada”, ou seja, profissionais habilitados para a atuação docente em sala de aula e que busca aprimorar suas habilidades e competências no que tange à prática pedagógica. Conforme Salles (2004) a formação em serviço pode ser compreendida em dois momentos, o primeiro entendido como uma “extensão e complementação da formação inicial, ao longo da vida profissional do docente” (SALLES, 2004), o segundo “reflexão da reflexão da prática” (GARRIDO, 2000, p. 5), ou seja, de forma sistemática, contínua e processual.

A educação continuada, por sua vez, é compreendida na visão de Marin (1995), como uma ideia integradora, “de maneira contínua, sem lapsos, sem interrupções, uma verdadeira prática social de educação mobilizadora de todas as possibilidades e de todos os saberes dos professores” (MARIN, 1995, p. 18). Em seus estudos, a autora reforça a tese de que a terminologia que melhor se aplica ao campo educacional refere-se à educação continuada. Assim, sendo

¹⁴ A análise que Nunes (2000) elabora a partir da literatura nacional e internacional sobre a formação docente mostra-se reveladora, ao passo que o conceito de formação contínua de professores discutida no cenário mundial é resultado das bases teóricas da educação permanente.

Parece que a terminologia *educação continuada* pode ser utilizada para uma abordagem mais ampla, rica e potencial, na medida em que pode incorporar as noções anteriores – treinamento, capacitação, aperfeiçoamento – dependendo da perspectiva, do objetivo específico ou dos aspectos a serem focalizados no processo educativo, permitindo que tenhamos visão menos fragmentária, mais inclusiva, menos maniqueísta ou polarizadora (MARIN, 1995, p. 19).

Marin (1995) está certa de que sua concepção é a mais indicada no tocante as discussões que permeiam a formação profissional, em contrapartida Collares, Moysés e Geraldi (1999)¹⁵ não compartilham totalmente dessa ideia. Em um texto ensaístico, os autores questionam a partir de uma crítica, que com frequência a formação contínua vem sendo concebida como um eterno recomeçar, pois se ignora por completo as experiências vivenciadas pelo exercício da profissão docente, como se a socialização do conhecimento e experiências em sala de aula, de nada valessem

Embora a expressão "continuada" recoloca a questão do tempo [...], pratica-se uma educação continuada em que o tempo de vida e de trabalho é concebido como um "tempo zero". Zero porque se substitui o conhecimento obsoleto pelo novo conhecimento e recomeça-se o mesmo processo como se não houvesse história; zero porque o tempo transcorrido de exercício profissional parece nada ensinar. A cada ano letivo, uma nova turma, um novo livro didático, um novo caderno intacto. Zerado o tempo, está-se condenado à eterna repetição, recomeçando sempre do mesmo marco inicial (COLLARES, MOYSÉS, GERALDI, 1999, p. 211).

Olhando por este ângulo, parece que as políticas de formação são balizadas muito mais pela descontinuidade do que pela continuidade de suas ações. A cada novo governo, mudam-se as iniciativas, os programas, pois os interesses são outros. Por isso tem-se o eterno recomeçar do zero, como bem atestam os autores acima. Essa ruptura, decorrente das políticas de descontinuidade “caracteriza-se pelo eterno recomeçar em que a história é negada, os saberes são desqualificados, o sujeito é assujeitado, porque se concebe à vida um ‘tempo zero’” (COLLARES, MOYSÉS, GERALDI, 1999, p. 212). Para tanto, faz-se necessário ampliar a visão de práticas de formação docente, abrangendo desse modo o saber veiculado na escola e que, a formação profissional não esqueça da articulação entre formação inicial e a contínua. Isso porque no tempo e no espaço, tanto a formação inicial quanto a contínua se

¹⁵ Ver “Educação continuada: a política da descontinuidade” de Collares, Moysés e Geraldi (1999). O texto discorre sobre as rupturas (fragmentação) enfrentadas pela formação docente, devido o seu constante recomeço, a cada mudança de governo.

complementa, uma vez que “[...] conhecimentos e saberes são concomitantes a ambos os momentos da vida dos sujeitos” (COLLARES, MOYSÉS, GERALDI, 1999, *idem*).

Como se pode observar, os termos supracitados, em geral, fazem inferência a concepções filosóficas que, de alguma forma, encaminham o processo, o que não impedem de receber influências da região, país e instituições envolvidas, entre outros aspectos. Esses termos constituem algumas das diferentes expressões que, comumente, são utilizadas na denominação de programas de formação com a finalidade de ampliar o arcabouço teórico-prático de profissionais da educação. Cada um desses termos, aqui empregados, possui características distintas, mas com finalidades semelhantes, pois se referem a um mesmo objeto de atenção que é a formação do trabalhador, mais precisamente, do professor que já está em exercício de sua função (BARBIERI, CARVALHO, UHLE, 1995). Concomitantemente a essa discussão, Destro (1995) contribui dizendo que todos esses termos são utilizados

[...] para designar um novo desafio aos pensadores e trabalhadores da educação que não querem que ela se torne um simples treinamento – concepção espúria, que leva a uma “especialização alienante” que estimule a visão fragmentada da realidade, mas que é desenvolvida nas e pelas grandes empresas visando, apenas, uma mão-de-obra “ajustada” (DESTRO, 1995, p. 26).

Nesse ponto, quando perguntado qual terminologia/modelo a ser utilizado para designar a formação contínua, percebe-se que não há uma resposta única, mas várias, haja vista o contingente de termos e concepções, que ao longo dos anos vem sendo propagado no âmbito educacional. Como se observa, os quatro conjuntos de termos “formação em serviço”, “educação permanente”, “formação continuada” e “educação continuada” apresentam muita similaridade, quando abordados em um mesmo contexto, especialmente, no que se refere à formação contínua de professores (MARIN, 1992).

A ênfase atribuída nos programas de formação tem considerado o modelo clássico. Tal modelo consiste no educador formado, que já exerce sua função docente e retorna à universidade para renovar seus conhecimentos em programas de que visa a atualização, aperfeiçoamento, a pós-graduação e/ou cursos, simpósios, congressos, entre outros. Esse modelo privilegia alguns espaços considerados como *lócus* de aquisição de conhecimentos, a saber: a universidade, secretarias de educação e escolas. Nesse contexto, tem-se na universidade o lugar de veiculação de informações atuais, tendências e diversidade de áreas de conhecimento. Contudo, não se pode esquecer que a escola tida como *lócus* de formação,

também representa um local de produção de conhecimentos científicos e experiências profissionais. Fato que muitas vezes passa despercebida, por considerarem a escola como meros espaços destinados à prática pedagógica docente (COSTA, 2004).

Inúmeras pesquisas têm apontado que esse modelo clássico vem sendo empregado nos sistemas educacionais, no que tange à formação contínua dos profissionais do magistério. A esse respeito, Candau (1999), apresenta quatro modelos com perspectivas consideradas tradicionais, sendo elas: 1º) sob a forma de convênios entre universidades e secretarias de educação; 2º) sob a oferta de cursos de especialização por meio de convênios entre instituições universitárias e secretarias de educação; 3º) na modalidade de formação continuada, por intermédio de órgãos responsáveis pelas políticas educacionais como, secretarias de educação dos estados e municípios e/ou o próprio Ministério de Educação – MEC; e 4º) ações de apoio às escolas, destinados a formação contínua de professores em atividade. Esses são exemplos reais de atividades que se instituem como modelo clássico de formação contínua de professores, por vezes criticadas, por não inovarem suas práticas, apenas por seguirem os moldes já estabelecidos, ficando a formação descontextualizada, fragmentada (CANDAU, 1999).

Em consonância a essa discussão, Chantraine-Demailly (1992), atribui à formação, duas categorias distintas – formais e informais – cuja finalidade consiste na função de transmissão de saberes e saber-fazer. Com base nesses pressupostos, o modelo de formação contínua, descritos segundo a ótica de Chantraine-Demailly (1992), classifica-se em quatro estilos ou categorias, a saber:

O primeiro refere-se à *forma universitária*, cuja finalidade está na transmissão dos saberes teóricos. Possui características de personalização, atribuindo caráter voluntário e pessoal na relação constituída entre formador-formando. Nesta relação os professores são produtores do saber e não apenas transmissores. O segundo diz respeito à *forma escolar*, em que estão organizados todos os cursos por meio de um poder legítimo, que exigem escolaridade obrigatória e uma instância organizadora em que os formadores não são responsáveis pelo programa nem por decisões administrativas. Desempenham um papel passivo com relação ao planejamento. Por conseguinte, o terceiro consiste na *forma contratual*, caracterizados pela negociação entre os diferentes parceiros, vinculados por uma relação de troca ou contratual do programa pretendido, modalidades materiais e ações pedagógicas da aprendizagem. Por último, e não menos importante, a *forma interativo-reflexiva*, muito presente nas iniciativas de formação voltadas para a resolução de problemas reais. Nessa modalidade, prevalecem a ajuda mútua entre formandos e a ligação direta com

situações de trabalho (DEMAILLY, 1992). Os modelos propostos pela autora, embora apresentem diferenças em sua caracterização, carregam em seu contexto a essência da formação contínua. Marin (1995) ao comentar esses modelos destaca que apesar das diferenças aferida pela autora, “a formação contínua guarda o significado fundamental de atividade conscientemente proposta, direcionada para a mudança” (p. 18).

Da mesma forma, Nóvoa (1991) apresenta uma síntese de modelos já abordados, resumindo-os a dois grandes grupos, nomeando-os de modelos estruturantes e modelos construtivistas. Desse modo, tem-se nos modelos estruturantes uma organização prévia a partir da lógica de racionalidade científica e técnica e ainda aplicados a diversos tipos de professores. Para tanto, o autor inclui neste grupo as formas universitárias e escolares citadas por Chantraine-Demailly (1992). Já os modelos construtivistas partem de uma reflexão contextualizada para a montagem dos dispositivos de formação continuada, visando uma regulação permanente das práticas e do processo de trabalho. Em consonância com os modelos mencionados acima, o autor se coloca nas linhas dos modelos do “paradigma investigativo” e na “forma interativo-reflexivo”, uma vez que a formação contínua contribui tanto para a mudança no sistema educacional quanto para a redefinição da formação profissional.

Para Tardif (2010, p. 286) o atual modelo de formação profissional dos professores requer que a “formação profissional seja redirecionada para a prática e, por conseguinte, para a escola enquanto lugar de trabalho dos professores”. Assim, a compreensão e aquisição de novos saberes, seguem atrelados com a prática profissional dos professores nas escolas. O modelo de formação profissional apresentado pelo autor sustenta-se na ideia de que a formação dos professores pressupõe um *continuun*, no qual, durante toda a carreira e trabalho docente, seja permeado com as fases da formação contínua. Essas fases, segundo o autor, são caracterizadas como: 1) anterior à universidade; 2) durante a formação universitária inicial; 3) momento do ingresso na profissão e 4) vida profissional. Tal fase transcende os limites da formação inicial perfazendo todo o trabalho, experiência e carreira profissional docente (TARDIF, 2010; ALVES, 2009).

Todavia, o papel da formação contínua está em exercer uma “nova” profissionalidade docente, estimulando e propagando a manifestação de uma cultura profissional no corpo docente e de uma cultura organizacional nas instituições escolares, isto é, um novo redirecionamento dos objetivos educacionais (NÓVOA, 2002). Vale destacar, que o autor não almeja criar uma visão mítica da formação, mas sim reforçar que a formação é um importante

instrumento para se pensar na mudança enquanto melhorias na educação e que ela não está pronta e acabada, por isso a necessidade da formação contínua.

Partindo dessa premissa percebe-se que, para se atingir um bom desenvolvimento profissional, faz-se necessário antes, investir também na pessoa e na experiência do professor, isto significa levar em conta todo o conhecimento acumulado ao longo da vida e as experiências vivenciadas tanto na escola, quanto fora dela, mas que não se restrinja somente a isso (NÓVOA, 1992, 2002). A formação contínua, nesse sentido, precisa estimular no professorado a apropriação de novos saberes, atribuindo a estes uma autonomia contextualizada e interativa que permita a transformação de suas ações (NÓVOA, 2002). Diante do exposto, o autor chama a atenção ao explicar que

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 2002, p. 57).

A preocupação de Nóvoa (2002) ao avaliar a formação contínua, está em que esta não se paute somente nas experiências vivenciadas pelos professores durante práticas de ensino, mas ainda, que seja um processo ininterrupto de reflexão na e sobre a prática docente como algo permanente, contínuo e sistemático.

Tardif (2010) também contribui com a discussão referente aos saberes experienciais. Segundo o autor, isto implica considerar toda a experiência vivenciada na prática pedagógica, como ainda a experiência vivenciada fora do ambiente escolar. É importante lembrar ainda, que o professor é um ator que não atua sozinho, a começar pela relação estabelecida com os próprios alunos em sala de aula. Em estudos realizados por Tardif (2010), os saberes docentes constituem um amálgama formado por saberes disciplinares, curriculares e experiências, sendo impossível ignorar essa multiplicidade de saberes dos professores, qualquer curso de formação que ignore esses aspectos, arrisca a ficar muito aquém do que se projeta.

Para Freitas (2002), a formação continuada de professores consiste na “regulação do trabalho, de habilidades, atitudes modelos didáticos e capacidades dos professores que permite afirmar a intenção [...] de adequar a formação dos professores aos objetivos de formação postos para crianças e jovens na educação básica”, este incide o real propósito da formação de professores (FREITAS, 2002, p.156). Por conseguinte, Silva (2012) assume uma concepção de formação continuada voltada para a profissionalização docente e gestora, que

tem como principal foco o controle, o domínio e a autonomia das ações do profissional da educação, em todas as instâncias de atuação.

Nessa perspectiva Pires (1991) apresenta a seguinte definição de formação contínua

Por formação contínua de professores entendemos a formação recebida por formandos já profissionalizados e com uma vida ativa, tendo por base a adaptação contínua à mudança dos conhecimentos, das técnicas e das condições de trabalho, o melhoramento das suas qualificações profissionais e, por conseguinte, a sua promoção profissional e social (PIRES, 1991, p. 143).

A citação acima abarca não só a qualificação profissional, a aquisição de novos conhecimentos e técnicas, como também, estabelece relações intrínsecas com as condições de trabalho docente. Em outras palavras, de nada adiantaria pensar na melhoria da qualidade da educação, se não considerarmos as condições favoráveis aos professores, para que realizem seu trabalho com dignidade.

Ainda na concepção de formação contínua, Nunes (2000) elenca algumas considerações, a saber

a) a formação contínua de professores não pode ser concebida como um processo cumulativo de informações e conhecimento; b) tem sua gênese na formação inicial e se prolonga por toda vida profissional do professor; c) objetiva o desenvolvimento profissional e pessoal do professor; d) contribui para o desenvolvimento das competências políticas, técnicas e humanas do professor com vistas a melhorar sua prática profissional (p. 60).

Concomitantemente a essas considerações, Nóvoa (2009) elabora cinco teses ou propostas para discutir formação contínua de professores baseado no desenvolvimento pessoal e profissional, bem como, no estudo da realidade, configurando-se como possibilidades de melhorias no ensino. A primeira tese aponta para uma formação contínua de professores centrada na prática, ou seja, uma formação docente pautada na aprendizagem dos alunos e na realidade do cotidiano escolar. Como exemplo, o autor cita a formação de médicos onde os estudantes já se sentem na profissão desde o início do curso e vivencia a realidade do ambiente em que exercerá a profissão.

A segunda tese, por sua vez, considera que a formação do professor precisa basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos mais experientes um papel central na formação dos mais jovens. Nesse sentido, o autor enfatiza que é possível “devolver a formação de professores aos professores” e assim integrar os mais jovens na profissão. Na

terceira tese, o autor destaca que a formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais, trabalhando a capacidade de relação que define o tato pedagógico. Nessa tese, o autor afirma que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais, ou seja, “ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos se encontra muito daquilo que ensinamos”. (Nóvoa, 2009 p. 15). Para tanto, a formação docente necessariamente será marcada por sua formação pessoal.

Na sequência, a quarta tese defende a visão de que a formação de professores deve valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos da escola. Essa tese compartilha a ideia de inserir na cultura dos professores um conjunto de atitudes coletivas de produção e organização do trabalho pedagógico. Por fim, a quinta tese aponta para uma formação marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço escolar. Tal tese reforça a ideia de melhorar a formação docente por meio de um canal de comunicação com os diversos segmentos da sociedade, abrindo possibilidades para tomadas de decisões coletivas sobre assuntos da educação.

Assim, as cinco teses apresentadas por Nóvoa (2009) permitem uma discussão atualizada da formação contínua, pautada pela reflexão de uma formação na prática do professor, na vivência escolar do cotidiano e na relação com as condições de trabalho na qual os profissionais da educação estão inseridos.

Em síntese, a discussão aqui desenvolvida buscou num primeiro momento, de forma panorâmica, apresentar as políticas e práticas formativas comumente discutidas na formação contínua de professores; no segundo momento, revisitar as concepções de formação contínua a partir da terminologia empregada em diferentes estudos e pesquisas que discutem sobre o assunto. A reflexão procurou evidenciar, por meio de documentos oficiais e literatura pesquisada, que a política de formação docente tem ganhado lugar de destaque nos debates, principalmente a partir das reformas educativas ocorridas nos últimos anos, tendo como referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9394/96). No que tange as concepções estudadas, estas apontaram que cada um dos termos aqui empregados, possuem características distintas, mas com finalidades semelhantes, pois se referem a um mesmo objeto de atenção que é a formação do trabalhador, mais precisamente, do professor que já está em exercício de sua função (BARBIERI, CARVALHO, UHLE, 1995).

Diante disso, a concepção de formação contínua defendida na pesquisa é baseada nas ideias de Nóvoa (1991) e Nunes (2000), quando estes trazem a escola¹⁶ como *lócus* de formação contínua, caracterizada como um conjunto de ações desenvolvidas nesse espaço educativo. Essas ações podem ser organizadas por meio de encontros sistemáticos previstos no calendário escolar, momentos de estudos teórico-práticos, condições materiais adequadas, planejamentos, parcerias entre escolas e instituições de formação, realização de pesquisas, entre outros. Para tanto, essa formação precisa ser uma política de estado (permanente) e não apenas uma política de programas ou de governo (passageiras, aligeiradas, pontuais), ou seja, que esteja ligada ao plano de carreira dos docentes, garantindo-lhes ascensão salarial e dedicação exclusiva. Em trabalho realizado por Ludke (2001, p. 82) identificou-se que em muitas escolas, “a melhoria salarial caminha lado a lado com a qualificação profissional – o status profissional tende a acompanhar o financeiro, estimulando a formação para a pesquisa”. Vale lembrar que a pesquisa constitui apenas um dos elementos de uma política de formação, não podendo, portanto, ser a única. Por isso a necessidade de se repensar uma política de estado de formação contínua que faça parte do plano de carreira do professor. Tal perspectiva possibilitaria ao sujeito (professor) a superação das formas atuais de trabalho docente no qual está inserido, no sentido de redimensionar o fazer pedagógico, ressignificando o conhecimento, respondendo as demandas, os anseios, as reais necessidades que os profissionais efetivamente enfrentam no cotidiano escolar, vindo a ter elementos para se repensar o próprio trabalho docente.

Dito isto, é hora de passar ao momento seguinte e adentrar o campo das políticas de formação contínua e carreira docente no Estado de Goiás, como também trazer à discussão as produções científicas sobre a formação contínua de professores e o lugar do trabalho docente.

¹⁶ Uma formação contínua que contemple a escola na sua complexidade, na sua totalidade, com todos os elementos que ela traz: os seus desafios e suas dificuldades que se apresentam, bem como a perspectiva de encaminhamento de soluções. Não basta as condições estarem postas, é preciso considerar uma série de elementos que permeiam o universo escolar. Do contrário, nem só as condições materiais isoladas, nem mesmo a formação contínua pensada esporadicamente dão conta, uma vez que não são suficientes para pensar essa totalidade.

CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES EM GOIÁS

O ser humano, reinventando a si mesmo, experimentando ou sofrendo a tensa relação entre o herdado e o recebido ou adquirido do contexto social que cria e recria, foi se transformando nesse ser que para ser tem que estar sendo.

PAULO FREIRE

Este capítulo propõe caracterizar as políticas de formação contínua de professores no Estado de Goiás. Inicialmente, é abordado o atual contexto do Estado, tomando como referência as políticas de formação e de carreira docente, com base no Plano Estadual de Educação e no Estatuto e Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério. Em seguida, são apresentadas as produções científicas sobre a formação contínua de professores no Estado de Goiás (teses e dissertações produzidas na UFG e PUC/Goiás no período de 2002 a 2012), bem como a discussão sobre o lugar que ocupa o trabalho docente nessas produções.

2.1 – Políticas de formação e de carreira docente em Goiás

No que diz respeito ao ensino, Oliveira et. al. (2012) destacam que o Estado de Goiás teve um crescimento dos sistemas de ensino (estadual e municipais) em decorrência do crescente desenvolvimento econômico e populacional do Estado. Os autores apresentam dados do censo escolar de 2009, onde Goiás possuía 4.456 unidades escolares de educação básica, distribuídas em 11 instituições federais, 1.084 estaduais, 2.364 municipais e 997 instituições privadas.

Com relação ao número de alunos matriculados na rede pública de Educação Básica do Estado de Goiás, compreendendo as redes estadual e municipal, o censo escolar de 2010 apresenta um total de 1.196.491 alunos, sendo que destes, 108.203 mil na educação infantil, 765.404 no ensino fundamental, 229.284 no ensino médio, 77.473 na EJA e 16.127 na educação especial. Desse total de alunos 575.120 pertenciam a rede estadual e 621.371 a rede municipal.

A partir de 2011, no atual governo¹⁷ percebem-se algumas mudanças no número de matrículas, conforme tabelas abaixo:

Tabela 1. Número de alunos matriculados por ano no Ensino Regular

Rede de ensino	Número de alunos por ano		
	2011	2012	2013*
Estadual	535.116	471.037	490.143
Municipal	611.219	623.270	626.270
Total	1.146.335	1.094.307	1.116.413

Fonte: Censo escolar (INEP) e *Diário oficial

Tabela 2. Número de alunos matriculados por ano na Educação Especial

Rede de ensino	Número de alunos por ano		
	2011	2012	2013*
Estadual	6.981	7.980	7.804
Municipal	11.945	13.361	13.577
Total	18.926	21.341	21.381

Fonte: Censo escolar (INEP) e *Diário oficial

Conforme tabelas 1 e 2 nota-se que a partir de 2011 houve diminuição no número de matrículas na Educação Básica da rede estadual (somando ensino regular e educação especial), ou seja, de 575.120 em 2010 para 542.097 em 2011, reduzindo também o número total (rede estadual e municipal) de alunos matriculados no estado, de 1.196.491 em 2010 para 1.165.261 em 2011. Essa diminuição do número total de alunos é percebida também em 2012, tendo um ligeiro aumento em 2013. Comparando as redes estadual e municipal percebe-se que o decréscimo registrado nas matrículas na rede estadual não ocorre na rede municipal. Um dos fatores para o decréscimo apresentado é destacado pelo resumo técnico do censo escolar como resultado da diminuição do número de alunos na faixa etária para a educação

¹⁷ O Estado de Goiás é administrado atualmente pelo Governador Marconi Ferreira Perillo Júnior, eleito em 2010, para seu terceiro mandato não consecutivo à frente do Estado. O governador pertence ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e tomou posse em janeiro de 2011 para um mandato que se estende até 2014. O então governador foi deputado estadual, deputado federal, senador – atuando inclusive como vice-presidente da casa – e governador do estado de Goiás por três mandatos.

básica. No ensino médio é possível reverter esse decréscimo com a melhoria do fluxo escolar no Ensino Fundamental.

Em contrapartida o número de alunos matriculados na educação especial (tab. 2) aumentou consideravelmente, saltando de 16.127 em 2010 para 18.926 em 2011, registrando contínuos aumentos em 2012 e 2013. Esse aumento, conforme resumo técnico do censo escolar decorre do incremento de políticas de acesso à educação especial e inclusão. Na sequência, ainda que brevemente apresentamos o perfil da política educacional na rede estadual de Goiás.

O Plano Estadual de Educação (PEE) de Goiás é considerado o documento oficial que direciona as políticas de Educação do Estado sob a gestão da Secretaria de Educação do Estado (SEDUC/GO), Secretarias Municipais de Educação, escolas privadas, ONG's, Sistema "S" e Movimentos Sociais. Em 2002 foi dado início ao processo de elaboração do PEE, sendo este aprovado em outubro de 2008 para um período que se estende de 2008-2017. Tal documento tem como finalidade subsidiar a política educacional de Goiás nos próximos dez anos seguintes à sua promulgação. No referido Plano encontram-se traçadas as diretrizes, objetivos e metas para os níveis e modalidades de ensino para a formação e valorização dos profissionais da educação, para o financiamento, a gestão e a avaliação da educação, tendo como finalidade definir os parâmetros de ações na esfera pública do Estado e seus respectivos municípios (GOIÁS, 2008).

Como objetivos gerais, o PEE pretende promover a elevação global da escolaridade da população; melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis; reduzir as desigualdades sociais e regionais, no tocante ao acesso, permanência e sucesso na educação pública; democratização da gestão do ensino público. Em concomitância aos objetivos gerais o plano descreve prioridades para a educação: a garantia do ensino fundamental de nove anos a todas as crianças de 6 a 14 anos, assegurando sua conclusão; garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram, incluindo a erradicação do analfabetismo; ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino; valorização dos profissionais da educação; desenvolvimento de um sistema de informação e avaliação em todos os níveis de ensino e modalidade de educação.

Em consonância aos objetivos gerais e prioridades apresentadas, o plano estabelece objetivos específicos que asseguram a possibilidade de desenvolvimento da educação no Estado. Dentre os objetivos específicos pode-se destacar: implantar, gradativamente, a jornada de tempo integral, com três refeições diárias; garantir o fornecimento de merenda escolar para o ensino médio; assegurar o fornecimento do livro didático para a educação básica; valorizar e

qualificar os profissionais da educação, inclusive com implantação de planos de carreira próprios em todos os municípios; garantir efetiva gestão democrática em todos os níveis e modalidades educacionais; manter, em parceria com a União e Municípios, os programas sociais de renda mínima. Nesse contexto percebe-se que o PEE estabelece um diálogo estreito com o Plano Nacional de Educação (PNE) ao prescrever os direitos à uma educação democrática e de qualidade, fortalecida com a valorização profissional e garantia de acesso e permanência na escola pública.

Além do PEE a Educação Básica no Estado de Goiás é regida por outros documentos oficiais, dentre eles a Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás (Lei n. 26, de 28/12/1998); Estatuto e plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério (Lei nº 13.909 de 25/09/2001); Resolução nº 084 (29/05/2002) do Conselho Estadual de Educação que estabelece normas para o reconhecimento ou renovação de reconhecimento da Educação Básica do Estado; Resolução CEE nº 193 (19/08/2005) que dispõe sobre a autorização de funcionamento para as unidades de educação básica do Estado (OLIVEIRA, et. al, 2012).

É importante ressaltar que nas políticas educacionais descritas nos documentos apresentados, há um destaque para a formação e qualificação de professores, bem como uma orientação para a valorização da carreira profissional, amparados pela LDB 9394/1996 que incentiva a formação docente em nível superior. Nessa linha, registra-se o aumento da procura por formação nas diversas áreas do conhecimento, principalmente por parte dos profissionais em serviço. Essa procura pela formação em nível superior leva à ampliação de vagas nas instituições de formação. Concomitantemente à ampliação de ofertas de vagas no ensino superior foi também crescente a demanda por cursos de formação de professores¹⁸, seja em instituições públicas ou privadas, havendo com isso maior facilidade de acesso às licenciaturas por parte dos professores das redes de ensino (FREITAS, 2002).

Vale destacar que as mudanças ocorridas no delineamento da formação de professores não devem ser atribuídas somente aos programas de formação implementados pela rede pública estadual de ensino, mas também a inúmeros fatores e/o parceiros, que combinados entre si, promoveram a elevação da formação global dos professores. Em trabalho realizado por Almeida (2005, p. 11) a autora elenca “as múltiplas possibilidades de formação contínua

¹⁸ Ver OLIVEIRA, J. F. de, et al. Política educacional, organização e trabalho docente em Goiás. In: OLIVEIRA et al (orgs). **O trabalho docente na educação básica em Goiás**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. Nesse contexto, é importante destacar a implantação do programa de Licenciatura Plena Parcelada ocorrida no final da década de 1990, pelo governo de Goiás em parceria entre Seduc/GO, municípios e Universidade Estadual de Goiás (UEG). Este programa teve como objetivo atender professores da educação básica sem habilitação em nível superior e distante dos centros de formação.

oferecidas por organismos dos sistemas de ensino, especialmente nas escolas; pelas universidades; as modalidades a distância; as realizadas por ONGs, movimentos populares, sindicatos, associações etc”. A título de exemplo de parceria, citemos aqui o convênio firmado pela Secretaria de Educação do Estado de Goiânia com a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás – UFG, cuja finalidade foi a oferta de formação superior (licenciatura em Pedagogia) aos docentes das séries iniciais e fundamentais (OLIVEIRA et. al. , 2012).

No que tange a carreira docente no Estado de Goiás, esta é amparada pelo Estatuto e Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério Público Estadual da Educação Básica e Profissional (Lei nº 13. 909/2001)¹⁹. Nesta lei, a carreira docente organiza-se em níveis e referências e, prevê a progressão vertical e horizontal. A progressão vertical compreende a passagem dos níveis (PI, PII, PIII e PIV), já a progressão horizontal, por sua vez, se efetua pela passagem entre diferentes referências (A, B, C, D, E, F, G) no mesmo nível²⁰. Nos termos da lei, a movimentação vertical se dará por titulação (habilitação) e a movimentação horizontal se dá por merecimento e na observância de algumas condições descritas no Art. 76: tempo de exercício, avaliação de desempenho, participação em programas ou cursos de capacitação.

Sobre o salário do professor no Estado de Goiás, este decorre do vencimento básico e gratificações. Dentre as gratificações destacamos: a gratificação por desempenho, formação avançada e gratificação de estímulo à formação continuada. A gratificação por desempenho é concedida ao professor mediante aprovação em avaliação e interstício mínimo de três anos, com acréscimo de 10 até o máximo de 60% sobre o vencimento básico. Sendo esta, realizada anualmente pela Secretaria da Educação e Secretaria de Gestão e Planejamento, considerando-se aprovado o professor que ultrapassar os níveis mínimos de desempenho exigidos. Já a gratificação por formação avançada, compreende um acréscimo sobre o vencimento básico de 40% e 50% respectivamente no caso de mestrado e doutorado. A gratificação de estímulo à formação continuada será concedida ao professor em efetivo exercício de atividades na área pedagógica mediante apresentação de certificados de cursos na área educacional, observado o interesse da Secretaria de Estado da Educação e com critérios a

¹⁹ A Lei 13.909/2001 foi alterada em diversos pontos pelas Leis nº 17.039/2010; 16.544/2009; 14.678/2004 e 17.402/2011.

²⁰ É importante acrescentar que a Lei n. 13. 909/2001 também versa e oferece abertura para o exercício da docência em caráter suplementar ao quadro de pessoal permanente, sendo esses denominados de professores assistentes (PA).

serem definidos em ato expedido pelo seu titular conjuntamente com o da Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento (Art. 63 E e F - Lei 17.665/2012).

A questão salarial docente no Brasil é regulamentada pela Lei 11.738/2008 que estabelece o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Quanto ao piso salarial dos professores, as discussões tiveram poucos avanços práticos, uma vez que o não pagamento do valor do piso salarial por muitos estados e municípios foi justificado por questões financeiras. Outro fator decorrente consiste na ausência de reestruturação de mecanismos punitivos ou acordos financeiros por parte do poder público que poderia garantir o pagamento do valor determinado do piso salarial. Desse modo, apesar dos dispositivos jurídicos, não há efetivo controle público, nem responsabilização da União pela garantia da execução do dispositivo legal e da constituição de planos efetivamente atraentes para a profissão (SILVA, 2012).

Por conseguinte, o regime de trabalho do professor da Educação Básica do Estado de Goiás diferencia-se em carga horária semanal de vinte, trinta ou quarenta horas. Parte da carga horária (30%) é definida como hora-atividade que compreende ações de planejamento, atendimento a alunos, pais ou responsáveis, formação continuada, devendo ser cumpridas preferencialmente no horário escolar. O percentual de hora-atividade se destina à professores concursados e temporários. Apesar do crescente número de profissionais do magistério concursados e dos avanços significativos conquistados na profissão, ainda há a necessidade de novos concursos públicos para a função docente, uma vez que registra-se uma quantidade elevada de professores em situação de contratos temporários. Essa situação gera instabilidade profissional e desmotivação na atuação docente, inviabilizando ações coletivas e contínuas nas escolas (SILVA, 2012).

Outro fator que concorre à precarização do trabalho docente é a existência de profissionais concursados em desvio de funções, ou seja, atuando em outras funções. A precarização do trabalho aqui descrita é evidenciada ao observar que profissionais desviados são discriminados tanto pelo poder público, quanto pelos concursados, “porque os profissionais desviados, não tendo a formação acadêmica exigida para o exercício da profissão, tendem a desvalorizar a função ao realizar semelhante trabalho sem a remuneração correspondente” (SILVA, 2012, p. 106). Dentre os aspectos de precarização do trabalho docente descrita pelo autor destaca-se a rotatividade no exercício da profissão. Em pesquisa realizada no Estado de Goiás identificou-se que 55% dos professores trabalham, no máximo, até três anos na mesma unidade escolar. Essa rotatividade pode trazer consequências desastrosas para o trabalho coletivo, como ausência de práticas interdisciplinares e ações

democráticas que necessitam de consenso e confiança entre os pares. Esta situação possibilita inúmeras críticas à educação de Goiás.

A principal crítica a ser desenvolvida é a negligência governamental em formular políticas de efetiva valorização dos professores atuantes na educação pública, ações que passariam pela melhoria das condições estruturais das escolas, pelo aumento salarial, pela dedicação exclusiva apenas a uma escola, pela melhoria dos planos de carreira, por mais oportunidades de formação continuada, pela discussão coletiva referente às bases curriculares desenvolvidas na escola e pela constante presença do poder público, por intermédio de um intenso trabalho pedagógico nas redes de ensino para se construir junto com os professores os caminhos para a melhoria da qualidade da educação pública (SILVA, 2012, p. 108).

Ora, sem uma política pública de estado²¹, que possa dar conta dessa totalidade, o trabalho docente, bem como a formação contínua ficam muito aquém do que se projeta, acarretando, desse modo uma condição de precarização do trabalho docente. Em estudos realizados por Marin (2010) e Fernandes (2010), revelam que a precarização do trabalho docente são originários de uma série de elementos, a saber: más condições de trabalho e de pesquisa, intensificação e sobrecarga de atividades, carga horária de trabalho/ensino desproporcionais, desvalorização profissional, salas numerosas, rotatividade dos professores, além das consequências como desgaste, cansaço excessivo, sofrimento, adoecimento e conflitos entre professor/aluno, pares e gestores. Fernandes (2012) acrescenta ainda, que a precarização do trabalho tem na sua base a intensificação e exploração da força de trabalho, desarticulação de coletivos e de resistência sindical-corporativa, fragmentação social nas cidades, entre outros aspectos que, somados, corroboram a precarização do trabalho docente. Em suma, pode-se dizer ainda que, as condições de trabalho escolar precarizado acarretam em graves comprometimentos tanto para a organização do ensino quanto para a estruturação e práticas curriculares (FERNANDES, 2010).

Ainda sobre o trabalho docente, foi implantado no Estado de Goiás, por intermédio da Lei nº 17.402 de 06 de setembro de 2011, uma política de Bônus de Estímulo à Regência aos professores em regência de classe e em exercício nas unidades escolares pertencentes à rede

²¹ Efetivada através de ações como formação contínua em serviço na própria escola, estímulos ao trabalho docente, concursos para inserção na carreira, avaliação de desempenho vinculada à remuneração, à certificação de competências, atrelada ao debate sobre carreira e valorização social do magistério e ainda, com condições materiais e de trabalho que viabilizem o andamento das atividades desenvolvidas no campo educacional (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2002).

estadual de ensino. Essa lei institui o bônus com base no percentual de faltas docente durante o ano letivo, conforme previsto no Art. 3º (Tabela 3).

Tabela 3. Percentual de bônus e faltas descrito na lei.

Percentual (%) do Bônus	Percentual (%) de faltas
100%	até 1%
85%	de 1,01% a 2%
70%	de 2,01% a 3%
55%	de 3,01% a 4%
40%	de 4,01% a 5%
Não receberá o bônus	mais de 5%

Esta medida, além de provocar o isolamento e estimular a competição entre os professores, minimiza as relações solidárias e ações de trabalhos colaborativos na escola, uma vez que prioriza a quantidade e não a qualidade das ações educativas desenvolvidas na escola. Nesse movimento, o que está em jogo não é a questão da qualidade do ensino desenvolvida pelo professor, mas a quantidade de presenças no espaço escolar que vai garantir a esse profissional condição efetiva de receber ou não uma gratificação.

Tal situação reforça os inúmeros estudos que têm constatado uma progressiva responsabilização dos professores, por parte dos poderes públicos, pelo baixo desempenho dos alunos nos exames nacionais, contribuindo de maneira contundente para acirrar o processo de intensificação do trabalho docente (OLIVEIRA, 2012, p. 155).

Assim, tamanho é o descontentamento da maioria dos profissionais da educação ao saber dessa política de bonificação, haja vista que a mesma tem contribuído para o crescente desprestígio da categoria, marcada pela “distribuição de prêmios em dinheiro”. Essa situação tem reforçado o controle de desempenho dos professores, frustrando a classe trabalhadora, na medida em que estes se sentem desestimulados a continuarem com a profissão. Outros fatores dizem respeito aos baixos salários (em vista da relevância da profissão), a não possibilidade

de ascensão profissional, as péssimas condições de trabalho a que os professores muitas vezes são submetidos, resultando desse modo, na intensificação do trabalho docente²².

Nestes termos é importante destacar no presente estudo o que vem sendo produzido no Estado de Goiás sobre a formação contínua de professores no período de 2002 a 2012. Assim, apresentaremos a seguir uma breve análise das produções científicas (dissertações e teses), destacando suas principais características e elementos constitutivos evidenciados na discussão.

2.2 – As produções científicas sobre a formação contínua de professores no estado de Goiás

A discussão sobre formação contínua de professores no Estado de Goiás foi realizada mediante a análise de produções científicas (teses e dissertações) sobre o tema nas duas maiores Instituições que oferecem Pós-graduação em Educação no Estado de Goiás (Universidade Federal e Pontifícia Universidade Católica) no período de 2002 a 2012.

Vislumbrou-se a partir daí várias questões importantes, sendo elas: o que vem sendo produzido no estado de Goiás nos últimos dez anos sobre a formação contínua? Dentro dessas produções qual lugar ocupa o trabalho docente? Qual a compreensão da categoria trabalho docente? A formação contínua tem considerado o trabalho do professor em seu cotidiano escolar? Qual a contribuição da formação contínua para a prática docente? Na tentativa de responder a esses questionamentos, é preciso antes compreender melhor o conceito de formação contínua. A esse respeito, o que dizem os autores? Quais os conceitos atribuídos a formação contínua de professores em questão? Quais objetivos estão sendo definidos para orientar a formação contínua docente? Há consenso por parte dos autores, sobre a definição de formação contínua de professores ou há divergências de opinião? Essas indagações se fazem pertinentes, na medida em que, o estudo do trabalho docente nas produções científicas (teses e dissertações), diz respeito a todo esse universo de formação de professores.

Na tentativa de melhor situar o leitor quanto ao movimento de formação contínua/continuada, sigamos com a discussão das produções científicas sobre formação e trabalho docente no estado de Goiás.

²² Sobre a intensificação do trabalho docente, esta pode ser observada nos estudos de Oliveira (2008, 2009), Alves (2009) e Assis (2012).

O que revelam as dissertações e teses?

O estudo das dissertações e teses sobre a temática da *formação continuada* defendidas nos últimos dez anos, no período de 2002 a 2012, nas duas maiores Instituições que oferecem Programas de Pós-graduação em Educação no Estado de Goiás: Universidade Federal (UFG) e Pontifícia Universidade Católica (PUC Goiás) apontam que o número de trabalhos que versam especificamente sobre a formação continuada de professores ainda é reduzido.

Utilizando o assunto “formação continuada” no sistema da SIBI Virtual (teses e dissertações), foi encontrado tanto na PUC/Goiás quanto na UFG, um total de 54 trabalhos. Destes, 28 trabalhos entre teses e dissertações pertenciam a UFG e, 26 à PUC Goiás.

É importante destacar que a expressão “formação contínua”, utilizada neste estudo, pouco ou quase nada aparece nos títulos e no desenvolvimento das produções científicas examinadas. Em contrapartida, a terminologia “formação continuada” constitui uma expressão significativa. Tais expressões são compreendidas na análise dos trabalhos pesquisados como sinônimos de cursos aligeirados como atualização, capacitação, especialização, dentre outros, que apresentam período de duração determinados com início, meio e fim.

Dos 26 trabalhos encontrados na PUC Goiás, num período que corresponde de 2002 a 2012, 03 produções (2003 e 2008) entre teses e dissertações contemplam a formação continuada em seu título ou no resumo. Dentre os três trabalhos, apenas um²³ traz em seu título a “formação contínua”, um segundo embora não faça referência à formação continuada no título do trabalho, apresenta no resumo a “capacitação continuada de professores”²⁴ e um terceiro destaca a “capacitação de professores” no título²⁵. Os demais trabalhos estão relacionados à formação de professores que em algum momento no corpo do texto cita a formação continuada de professores. Estes trabalhos abordam diversos assuntos do contexto educacional, que foram categorizados como: *formação inicial, políticas de formação, experiência profissional e didática, gestão e organização do ensino e educação inclusiva*. Pouco se observou a respeito da relação entre formação e trabalho docente nas produções analisadas.

As teses e dissertações produzidas na UFG e identificadas nesta pesquisa somam-se 28. Destes, 12 produções entre teses e dissertações contemplam a formação continuada em seus

²³ Maria Luiza Macedo Abbud, 2003.

²⁴ Antonia Maria Simiema Lima, 2005.

²⁵ Rita Francis Gonzales Y. R. Branco, 2008.

títulos e em todo o contexto do trabalho. Esses trabalhos tratam da formação continuada em diferentes aspectos, como: *ciências, língua estrangeira, matemática, políticas e programas de formação continuada, prática docente e pós-graduação como formação continuada*.

Nessa direção, percebe-se que o número de produções sobre formação continuada nos últimos dez anos manteve uma proporção estável, apresentando um breve crescimento em 2011, com duas dissertações e uma tese. Os estudos sobre formação continuada estão em sua maioria relacionados às áreas específicas de formação, percebendo um tratamento específico conforme a área de atuação dos profissionais. O tema *políticas de formação continuada* está incluso em apenas dois trabalhos, o que nos leva a entender que há muito para caminhar com relação às discussões sobre essa temática. Dos 12 trabalhos sobre formação continuada do professor, 03 produções²⁶ relacionam a formação continuada à reflexão da prática docente, tendo como características a relação teoria e prática em sala de aula através da experiência vivenciada. É importante destacar que entre os trabalhos examinados um destaca a pós-graduação em nível de especialização (lato sensu)²⁷ como formação continuada. Merecem destaque as produções voltadas para a formação continuada de professores em língua estrangeira totalizando 04 trabalhos.

Foi percebida a ausência de trabalhos sobre formação continuada em áreas que carecem de discussão social como tecnologias da informação e comunicação e Educação de jovens e Adultos. Em trabalho dessa natureza, André (1999) chega a resultados semelhantes ao evidenciar o silêncio quase total em trabalhos que abordam a formação de professores para essas áreas.

Dentre os trabalhos levantados na pesquisa foram identificados 16 produções (teses e dissertações) que relacionam a formação de professores aos mais diversos campos da abordagem educacional, como: *formação inicial, políticas de formação inicial, prática docente e formação de professores, educação ambiental, educação de jovens e adultos e tecnologias da informação e comunicação*.

Em uma análise global, os programas de pós-graduação em Educação da UFG e PUC Goiás apresentam um número reduzido de produções científicas sobre formação continuada de professores em Goiás no período de 2002 a 2012. As pesquisas que dão enfoque a esta formação, apontam reflexões sobre o trabalho docente atrelado a sua prática cotidiana e em áreas específicas do conhecimento.

²⁶ Daniella Corcioli Azevedo Rocha, 2008; Magali Saddi Duarte, 2011 e Oneida Cristina Gomes Barcelos Irigon, 2006.

²⁷ Leila Conceição Favaro Boldrin, 2007.

Nos últimos dez anos, é possível observar que estudos sobre o trabalho docente²⁸ têm se tornado uma temática recorrente nas pesquisas de pós-graduação (mestrado e doutorado) sobre a formação inicial, a formação contínua/continuada de professores e a prática docente no contexto da sala de aula. Desse modo as produções sobre formação continuada (encontradas nas teses e dissertações) descrevem o lugar do trabalho docente relacionando-o ao conhecimento necessário para a concretude da prática educativa. Apesar da precariedade das condições de trabalho docente (falta de tempo e espaço escolares, desvalorização do profissional) apontados nas pesquisas, observa-se que os professores participantes reconhecem suas limitações e demonstram-se dispostos a superá-las, refletindo sobre novas propostas de ensino que possam levar a melhorar suas práticas pedagógicas.

As produções têm considerado o trabalho docente na medida em que aborda contextos reais do interior da sala de aula, identidade profissional, prática de novas metodologias e suas consequências para o processo de ensino e aprendizagem. Essa abordagem nos faz perceber que o trabalho docente ocupa lugar central nas discussões sobre formação continuada e nas literaturas pesquisadas. A formação continuada é percebida como ação educativa que contribui para o desenvolvimento profissional e autonomia política dos docentes nas tomadas de decisões no espaço escolar, bem como na superação de limites e organização de atividades coletivas. Assim podemos dizer que a temática formação continuada carece de mais produções, pois esta vem sendo entendida como espaço de valorização profissional a partir de reflexões da prática cotidiana, promovendo significativas mudanças para a compreensão e significação do trabalho docente. Além disso, pode ser concebida como ação educativa que contribui para o desenvolvimento profissional e autonomia política dos docentes nas tomadas de decisões em espaços escolares.

De um modo geral, observa-se que a concepção de formação continuada presente nas produções tem considerado o trabalho do professor no cotidiano escolar, na medida em que este agrega conhecimentos sobre a diversidade de informações que envolvam as práticas educativas e suas relações no contexto escolar²⁹. No entanto, deve-se observar que em

²⁸ Relação das principais teses e dissertações publicada na PUC e UFG nos últimos dez anos. Jucilei Silva Evangelista Freire, 2002; Darlei Dário Padilha, 2003; Oneida Cristina Gomes Barcelos Irigon, 2006; Celso Martins Belisário, 2007; Daniella Corcioli Rocha, 2008; Raquel Antunes Scartezini, 2008; Cláudio Roberto Machado Benite, 2009; Stella Maris de Lima Rabahi, 2010; Regiane de Jesus Costa, 2011; Leila Conceição Favaro Boldrin, 2007; Magali Saddi Duarte, 2011; Alexandre Nardini, 2007; Nidal Afif Obeid Freitas, 2012; Isa Maria Braga, 2009; etc.

²⁹ Como é o caso dos trabalhos de Josiane Emilia da Silva, 2009; Elizete Silva Rezende Correia, 2004; Teresa Cristina Barbo Siqueira, 2010; Celso Martins Belisário, 2007; Daniella Corcioli Azevedo Rocha, 2008; Raquel Antunes Scartezini, 2008.

decorrência das múltiplas tarefas que lhes são designadas a cumprirem, percebe-se que os professores vêm trabalhando em uma situação de confronto entre o ideal de ser professor e a realidade de trabalho que se dispõe, o que exige uma mudança de postura e perfil profissional. A esse respeito, Nunes (2000, p. 46) afirma que a transformação do trabalho pedagógico do professor traz à tona a discussão, no âmbito da formação contínua de professores, da produção de um novo perfil profissional, que possa, além de desempenhar com êxito a profissão docente, melhorar a qualidade da educação.

Assim, observa-se que a formação contínua/continuada pode vir a favorecer a prática docente ao passo que esta se constitui numa necessidade pessoal de aprendizagem, atualização e mudança da prática docente, bem como, para a construção da identidade profissional e para a profissionalização da categoria docente. Diante da discussão realizada e, com base nas produções estudadas, é importante observar a necessidade de enfatizar, em pesquisas com a temática em estudo, aspectos relacionados às condições e precarização do trabalho do professor, formação contínua centrada na escola, relações de convivência interpessoal no ambiente de trabalho, dentre outros. Tais aspectos constituem lacunas que merecem cuidados específicos na orientação de tarefas cotidianas de trabalho docente.

Com base nas considerações expostas, este capítulo procurou caracterizar as políticas de formação contínua de professores no Estado de Goiás. A discussão inicial permeou o atual contexto do Estado, tomando como referência as políticas de formação e de carreira docente, com base no Plano Estadual de Educação e no Estatuto e Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério. Evidenciou o crescimento dos sistemas de ensino (estadual e municipais) em decorrência do desenvolvimento econômico populacional do Estado. Destacou nas políticas educacionais, a formação e qualificação docente, bem como a orientação para a valorização da carreira profissional, amparada pela LDB n. 9394/96. Contudo, a polêmica em torno da carreira docente se fez presente, uma vez que o piso salarial dos professores apresentou poucos avanços práticos, além da precarização existente no trabalho docente.

Posterior a essa discussão, foram apresentadas as produções científicas sobre a formação contínua de professores no Estado de Goiás. A leitura das produções científicas foi realizada a partir da coleta de dados obtidos por meio da análise de teses e dissertações produzidas na Universidade Federal de Goiás e Pontifícia Universidade Católica - GO no

período de 2002 a 2012. Em uma análise global, observou-se que a formação continuada presente nas produções tem considerado o trabalho do professor no cotidiano escolar, na medida em que este agrega conhecimentos sobre a diversidade de informações que envolvem as práticas educativas e suas relações no contexto escolar. Ainda, percebeu-se que a produção acadêmica reforçou a ideia de uma concepção de formação contínua baseada nos paradigmas capacitação, reciclagem, treinamento, constituindo-se numa visão mais pragmática de formação.

Por fim, tendo apresentado as principais ideias discutidas no capítulo, é preciso agora dar o passo seguinte e analisar e compreender a formação contínua de professores da Educação Básica a partir da ótica dos profissionais da Subsecretaria de Estado de Educação e da realidade vivenciada pelos profissionais das escolas públicas do Ensino Médio atendidos pela Subsecretaria. Este é o interesse central do capítulo a seguir.

CAPÍTULO 3 – A FORMAÇÃO CONTÍNUA E OS PROFISSIONAIS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO DE JATAÍ – GO

Os professores são construtores das vias pelas quais as experiências traduzidas em conhecimentos, estruturados e organizados circulam interpessoas e intergerações (...). No seu fazer cotidiano constroem estas vias dentro dos limites e das possibilidades concretas que sua condição pessoal institucional determina, a partir das representações e mediações que elaboram e tomam como orientadoras de suas ações.

(GATTI, 1996).

Os resultados das entrevistas realizadas durante a pesquisa permitiu-nos trilhar um caminho de reflexão crítica, tanto no contexto teórico quanto prático a partir da fala dos sujeitos participantes. Essas falas ou relatos refletem a realidade vivenciada por esses profissionais e contribuem para dar respostas ao problema da pesquisa. Desse modo, o presente capítulo foi dividido em quatro seções: inicialmente buscou-se fazer uma breve apresentação dos sujeitos participantes da pesquisa, bem como seus percursos profissionais. Em seguida, propôs-se trazer à luz a percepção que os profissionais da educação básica tem, em relação a formação contínua, na tentativa de uma possibilidade de análise. Num terceiro momento, procurou-se abordar a formação contínua associada ao contexto do trabalho docente, uma vez que, sendo indissociáveis, estudá-los separadamente seria permanecer no senso comum. Por último, mediante relatos, pretendeu-se compreender como as ações de formação desenvolvidas pela Subsecretaria de Estado de Educação tem chegado ao professor. Encerrando o capítulo, algumas sugestões se fizeram pertinentes quanto à possibilidade de uma formação contínua mais expressiva e presente na vida profissional dos sujeitos envolvidos no processo investigativo.

3.1 - Perfil dos participantes: breve apresentação

A pesquisa contou com a participação de vários profissionais da educação responsáveis pelo desenvolvimento de atividades educacionais no Ensino Médio, tanto das escolas como da Subsecretaria Estadual de Educação de Jataí. Nesse sentido, somou-se à

pesquisa um universo de 17 sujeitos participantes. Destes, 09 eram professoras³⁰, 03 coordenadoras pedagógicas (um representante de cada escola), 03 tutoras, 01 diretora de núcleo pedagógico e 01 coordenador de Ensino Médio. Em seguida, apresentamos um breve panorama da vida profissional dos sujeitos participantes do processo investigativo, a começar pelas professoras. Tais professoras constituem o núcleo central do estudo, fornecendo informações imprescindíveis ao processo de análise que se pretende alcançar.

A primeira professora (P.1) é licenciada em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG), tem especialização em Psicopedagogia, com ênfase na Educação Especial pela Faculdade de Tecnologia Charles Darwin (DF). Concluiu sua formação inicial em 2001, e dos doze anos em que esteve formada, apenas três se destinavam à educação. Pertencente a área das ciências humanas, lecionando as disciplinas de geografia e história. No momento em que foi realizada a pesquisa, a mesma trabalhava em dois períodos, sendo o matutino e o vespertino, com carga horária semanal de 42 horas, ocupando o quadro permanente do magistério.

A segunda professora (P.2) é licenciada em Letras, com habilitação em Língua Inglesa e língua portuguesa pela UFG, com especialização em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Concluiu sua formação inicial em 1991, perfazendo então vinte e dois anos de experiência na docência. Leciona as disciplinas de língua portuguesa e inglesa, atuando na área da linguagem. Atualmente compõe o quadro de professores efetivos, trabalhando nos períodos matutino e vespertino, com carga horária semanal de trabalho de 44 horas.

A terceira professora (P.3), por sua vez, possui licenciatura em Matemática e especialização em Educação Matemática, ambas pela UFG. Ela relatou que, no mesmo ano em que se formou 2003, foi aprovada em concurso público, passando a se dedicar somente à rede pública, somando então dez anos de atuação na docência. Com as disciplinas de matemática e física, atua na área das ciências da natureza. Ultimamente, suas aulas decorriam nos três períodos matutino, vespertino e noturno, com uma jornada semanal de trabalho de 40 horas.

A quarta professora (P.4) é licenciada em Pedagogia e História, ambas as graduações realizadas pela UFG. O tempo de sua formação inicial data de 1997. Embora passem

³⁰ Embora esta informação já conste na metodologia, é importante enfatizar que os professores foram escolhidos por áreas de atuação, segundo as normas descritas nos PCNs do Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

dezesseis anos de formação, ela contou que muito antes de concluir o primeiro curso de licenciatura já vinha atuando como professora no município. No momento, atua na área das ciências humanas com a disciplina de história, lecionando em dois períodos: matutino e noturno. Sua jornada de trabalho se estende numa carga horária de 36 horas semanais, destas 16 horas são na rede Estadual e 20 horas na Rede Municipal. Atualmente, encontra-se concursada somente no município, no estado suas aulas decorrem por meio de contrato.

A quinta professora (P.5) participante é licenciada também em Matemática pela UFG, com especialização em Ensino de Ciências e Matemática pelo Instituto Federal Goiano (IFG). Concluiu sua graduação em 1999 e imediatamente ingressou no magistério por meio de contrato de trabalho temporário, perfazendo então quatorze anos de docência. Sua área de atuação abrange o das ciências da natureza, ministrando o conteúdo de matemática nos dois períodos: matutino e vespertino. Possui uma carga horária de trabalho semanal de 42 horas, tendo sua condição funcional como quadro permanente do magistério.

A sexta professora (P.6) é licenciada em Letras, com habilitação em Língua Inglesa e língua portuguesa pela UGF. Não tem especialização ainda, mas afirma que tem interesse em cursar uma que tenha a ver com sua área de formação. Graduada desde 2010, há dois anos vem trabalhando no magistério. Atuando na área da linguagem, a professora leciona língua portuguesa e redação, somente no período matutino. No restante do dia, ela disse utilizar para preparar aulas, corrigir trabalho/prova dos alunos e estudar. Sua situação funcional no momento é de contrato de trabalho temporário, compreendendo uma carga horária semanal de 26 horas.

A sétima professora (P.7) é licenciada em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com especialização em Psicopedagogia pela UFG. Concluiu sua formação inicial em 1991, mas que, dos vinte e dois anos que se passaram, apenas há dez vem atuando no magistério. Atua na área de ciências humanas, ministrando as disciplinas de filosofia e ensino religioso, o que segundo ela é bem contraditório. Sua jornada de trabalho compreende a carga horária de 21 horas, distribuídas em dois turnos: matutino e vespertino.

A oitava professora (P.8) é licenciada em Física pela UFG. Ainda não possui especialização. Formada há apenas quatro anos, há três vem exercendo a profissão docente. Atua na área das ciências da natureza, com as disciplinas de física e matemática, ela também é responsável por desenvolver juntamente com a escola no qual está lotada, um projeto intitulado “Saúde e responsabilidade Social”. No momento, seu quadro funcional era de professora temporária, tendo suas aulas distribuídas entre os três períodos, realizando uma jornada semanal de trabalho de 60 horas.

A nona professora (P.9) participante da pesquisa, por sua vez, é licenciada em Letras, com habilitação em língua inglesa e língua portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e especialização em Proeja³¹ pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Formada desde 2000 quando iniciou sua atuação no magistério, até hoje sua condição profissional também era por meio de contrato. Sua área de atuação é a linguagem, ministrando a disciplina de língua inglesa nos período matutino e vespertino. Sua jornada semanal de trabalho era de 31 horas.

Como se pode depreender, na amostra formada pela investigação, verifica-se a predominância de mulheres: 09 professoras. Tal constatação é compreensível quando, observado a proporção de mulheres e homens que exercem o magistério³². A formação pedagógica inicial das professoras participantes no estudo, ocorreu em diferentes cursos de licenciatura, especialmente: Letras (03), Matemática (02), Geografia (01), Filosofia (01), Pedagogia e História (01) e Física (01). Das nove professoras envolvidas na pesquisa, apenas três não realizaram curso de pós-graduação em nível de especialização.

Outro aspecto relevante diz respeito a condição funcional e de trabalho a que a maioria dos participantes se encontravam: 05 professoras pertenciam ao quadro permanente do magistério, enquanto que 04 eram professoras em contrato de trabalho temporário. Embora o número de professores efetivos seja representativo nesta pesquisa, sabe-se que, o universo de professores ingressados em instituições públicas estaduais de ensino por meio de contrato temporário, se multiplica consideravelmente. Essa condição de instabilidade profissional em que o professor se encontra, pode vir a gerar uma situação de rotatividade/itinerância, de mudanças no trabalho, fragilidade profissional, desemprego que, por sua vez, nos remete a ideia de precarização do trabalho docente (FERNANDES, 2010). Dentre as professoras pesquisadas, 02 atuavam em três períodos em mais de uma escola, 06 nos dois turnos da escola e apenas 01 professora trabalhava exclusivamente em um único turno na mesma escola. Todas atendem alunos na modalidade Ensino Médio³³ Regular (1º, 2º e 3º ano, com

³¹ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos.

³² Sobre o tema da feminização do magistério conferir o trabalho de Hypólito (1997), que destaca que o processo de feminização ocorreu paralelo à expansão do ensino público elementar e se desenvolveu nos sistemas educacionais de vários países ocidentais. Tal acontecimento coincidiu com o processo de assalariamento e proletarianização do trabalho docente. Desse modo, a classe dos professores transformou-se numa profissão feminina, principalmente a partir do século passado. A esse respeito, Enguita (1991) contribui com a discussão na medida em que defende, que o termo “feminização” constitui um processo, e que por essa razão a análise da categoria docente não pode ser simplesmente uma análise de classe, mas uma análise de gênero.

³³ Desde 1996 com a promulgação da Lei n.º 9394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - ficou estabelecido sua regulamentação específica e uma composição curricular mínima obrigatória, podendo ser realizado em paralelo com a educação profissional de nível técnico. No Brasil (antigamente chamado de segundo

uma faixa etária que variam entre 15 à 17 anos de idade). Destas, uma professora trabalha ainda com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em geral, dedicam grande parte do seu tempo à atividade docente, tendo a seu encargo uma jornada semanal que varia entre 40 à 60 horas semanais. A maioria das professoras afirmou levar trabalho para casa, tais como atividades de planejamento e correção de trabalhos discentes inerentes à prática educativa e que extrapolam as aulas, como bem descreve uma das professoras entrevistadas: “sempre tenho que usar o contra turno para elaborar atividades, avaliações e corrigir trabalho dos alunos, que são muitos. Às vezes, tenho que pesquisar na internet, ver outros livros, pois o livro didático que uso é muito resumido” (P.9). Esse é apenas um dos inúmeros casos de professores e professoras, que além da extensa jornada semanal de trabalho na escola, vê suas atividades pedagógicas avançarem e adentrarem cada vez mais o ambiente familiar. Essas situações têm se tornado uma constante na vida de muitos profissionais da educação como bem atestam Gatti, Barreto, André (2011) ao discutirem sobre a intensificação do trabalho docente. As autoras destacam que tem aumentado continuamente o número de professores que “trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir” (p. 25). Essa complexidade e multiplicidade de tarefas que, paulatinamente o corpo docente vem sendo submetido têm aumentado o processo de intensificação do trabalho docente. Haja vista que, a sobrecarga de trabalhos associadas ao crescente número de alunos por sala, “à delegação de tarefas de programação e gestão”, historicamente tem levado ao acúmulo de tarefas extraclasse que, por vezes passam despercebidas no que refere à remuneração da jornada de trabalho (MIGLIAVACCA, 2010).

Tendo apresentado as professoras, seguimos com a apresentação das coordenadoras. Participaram desta pesquisa 03 coordenadoras pedagógicas, identificadas a seguir como: C.1, C.2 e C.3, sendo uma de cada escola. Estas, embora não pertencendo ao núcleo central da pesquisa, realizaram significativos apontamentos, que no decorrer da pesquisa foram de grande relevância. Tais informações em muito contribuíram para o andamento do trabalho investigativo e na compreensão do contexto educacional em que as professoras estavam inseridas. A seguir, destacamos breve apresentação das coordenadoras.

grau) o ensino médio corresponde a etapa do sistema de ensino equivalente à última fase da educação básica, cuja finalidade é o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, bem como a formação do cidadão para a vida social e para o mercado de trabalho, oferecendo o conhecimento básico necessário para o estudante ingressar no ensino superior.

A primeira coordenadora (C.1) trabalha em duas escolas, sendo uma no estado e outra no município. Licenciada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia, ela possui vinte anos de ingresso no magistério, dos quais, oito são como coordenadora pedagógica. Para atender a demanda e dar conta das duas escolas, ela exerce uma jornada de trabalho de 60 horas semanais, trabalhando nos três períodos. A coordenadora entrevistada (C.1) relata que veio para a coordenação da escola por meio de um convite da direção e, que embora inexperiente concordou em aceitar. Questionada sobre seu trabalho, ela afirmou desenvolver várias atividades, a saber:

“minha função, dentre outras é verificar se o planejamento quinzenal entregue pelos professores estão de acordo com as matrizes de referência do Estado, sentar com cada professor, realizar o atendimento, passar sugestão, orientar o trabalho deles em sala e acompanhar também os alunos. Aluno que está com dificuldade, a gente procura pensar juntamente com o professor como fazer para auxiliá-lo, melhorando sua aprendizagem (...). Não fica só no acompanhamento do professor em si, sempre surge outras atividades que envolve a escola e a gente precisa participar também, como exemplo as reuniões pedagógicas, depois repassar os informes aos professores, planejar o encontro coletivo, o conselho de classe (...), são várias as atividades que a gente desenvolve” (C.1).

Por conseguinte, a segunda coordenadora (C.2), possui nove anos de ingresso no magistério, destes, três são como coordenadora. É licenciada em Letras, com habilitação em língua portuguesa e inglesa e possui especialização em Gestão Escolar. Trabalha na escola no período matutino e, no vespertino atua com projetos interdisciplinares, exercendo aí uma carga horária semanal de trabalho de 40 horas. Ela conta que no primeiro ano como coordenadora enfrentou muitas dificuldades, devido a não experiência no cargo, mas que nos anos seguintes “foi mais tranquilo, pois já tinha uma noção do que era o papel do coordenador em uma escola” (C.2). Dentre as atividades realizadas pelo coordenador pedagógico descritas acima pela (C.1), a coordenadora entrevistada acrescenta ainda, ter que acompanhar a questão do gerenciamento de sala que, segundo ela: “ainda é um problema, devido não termos mais o coordenador de turno, que era responsável pela disciplina dos alunos, por vezes isso acaba sobrecarregando nosso serviço aqui na secretaria” (C.2).

A terceira coordenadora (C.3) por sua vez, possui licenciatura em Biologia, especialização e mestrado em geografia. Ela atua no magistério há quinze anos, e há oito meses vem exercendo a função de coordenadora, trabalhando na escola nos períodos matutino e vespertino e, cumprindo uma jornada de trabalho de 40 horas. Ela conta que após voltar do

mestrado para retomar as aulas foi convidada pela subsecretária para assumir a coordenação da escola, que prontamente atendeu. Um aspecto chamou a atenção, quando a coordenadora entrevistada destacou:

“nós observamos as avaliações, assistimos as aulas, se o professor está desenvolvendo as aulas de acordo com o planejamento, se as avaliações estão dentro do planejamento. A cada bimestre, acontece as avaliações de diagnósticos externas, que são avaliações mandadas pelo governo e, então precisamos observar se os descritores de cada bimestre estão sendo atingido, então se o aluno está tendo a capacidade de acordo com a avaliação, se consegue atender o descrito necessário para aquele conteúdo trabalhado” (C.3).

Tal aspecto, embora não se apresentassem na fala das demais coordenadoras (não que isto não seja uma preocupação de todas as escolas), soa como uma preocupação excessiva da escola em atingir os resultados. No que se refere à avaliação de desempenho do professor, observadas na fala da coordenadora, Souza (2010, p. 01) delinea algumas finalidades, tais como: “o aprimoramento do ensino e, conseqüentemente, refletir-se na aprendizagem dos alunos; melhora de propostas e práticas da escola; responsabilização e oferta de incentivos; acesso e/ou progressão na carreira”. Estas ponderações, que por sua vez deveriam acontecer, só serão viáveis quando houver de fato, uma política pública específica do estado, pensada e articulada em prol da valorização e plano de carreira docente. Todavia, a constante presença de avaliações pode ser indicativo de que algo está acontecendo na política de gestão do Ensino Médio. Nesse caso, pesquisas futuras podem investigar a questão.

As coordenadoras entrevistadas possuem licenciatura em Pedagogia, Letras/Português e Inglês e Ciências Biológicas. Todas possuem pós-graduação em nível de Especialização e, uma concluiu recentemente pós-graduação em nível de Mestrado. Em relação ao tempo de atuação na coordenação a C.1 afirmou trabalhar a oito anos, a C.2 a três anos e a C.3 apenas oito meses, todas com carga horária semanal que variam entre 40 a 60 horas. Percebe-se que a atuação desses profissionais como coordenadoras não partiu de interesse coletivo dos profissionais que atuam na unidade escolar, mas sim por meio de convite tanto da direção da escola quanto da subsecretaria, o que descaracteriza um processo democrático escolar.

De acordo com as normas institucionais³⁴ da Secretaria de Educação, o coordenador pedagógico deveria apresentar as seguintes características como perfil profissional: a)

³⁴ Texto adaptado a partir do documento: GOIÁS. Secretaria de Educação. Currículo em debate: matrizes curriculares. Caderno 5. Goiânia: SEDUC-GO, 2009.

dinamismo; b) liderança; c) capacidade formativa; d) bom relacionamento com a equipe docente; e) conhecimento de métodos e técnicas de ensino; f) bom articulador do trabalho coletivo; g) flexibilidade e; h) conhecimento básico de informática (internet). Tais aspectos possibilitariam às coordenadoras um movimento flexível diante da demanda, das exigências, das orientações e dos acompanhamentos aos professores. A esse respeito também, no que se refere às atribuições do CP nas unidades educacionais, os documentos oficiais descrevem que estes têm a função de:

- Verificar se os planos anuais dos professores estão de acordo com as matrizes curriculares do estado de Goiás;
- Analisar e dar devolutiva ao plano de aula dos professores;
- Acompanhar a metodologia dos professores, em sala de aula, com o objetivo de contribuir com a melhoria do ensino aprendizagem;
- Verificar se o plano de aula dos professores está coerente com a prática docente diária;
- Divulgar e traçar estratégias para atingir as metas estabelecidas pelo MEC/INEP;
- Acompanhar e contribuir na elaboração e implementação do PPP, do PDE, do regimento escolar e dos projetos pedagógicos;
- Promover a formação continuada do corpo docente (grupo de trabalho e estudo, planejamento coletivo, trabalho coletivo, troca de experiências etc.);
- Comparecer as reuniões mensais oferecidas pela SEE, por meio da Subsecretaria, no turno que não exerce a função de CP;
- Incentivar aos professores a comparecerem às formações oferecidas pela SEE;
- Oferecer aos professores material pedagógico para estudo e material didático para aulas;
- Incentivar o uso das novas mídias em sala de aula (Vídeos da TV Escola e outros) (SEDUC-GO, 2009).

Com base no documento oficial apresentado acima e, mediante entrevistas realizadas com as coordenadoras, é possível perceber que as mesmas, dentro de suas possibilidades, tem-se esforçado para dar conta da crescente demanda de seus encargos. Todas essas atribuições constituem ou pelo menos deveriam constituir o quadro geral de tarefas a serem cumprida pelos profissionais das secretarias escolares, que se encontram em pleno exercício de suas funções.

Realizadas a apresentação das coordenadoras pedagógicas, têm-se em seguida as tutoras. Estas atuam diretamente com os coordenadores e professores nas instituições escolares. Somam-se a essa equipe de profissionais um total de 06 tutoras, destas, apenas 03 participaram da pesquisa, a saber.

A primeira tutora (T.1) possui formação inicial em Geografia e especialização em Gestão Escolar e Pró-gestão, todas pela UFG e, atua no magistério há vinte e um anos, destes,

quatro são como tutora. Ela conta que inicialmente foi convidada a trabalhar na coordenação pedagógica e que, posteriormente, também a convite da representante da Subsecretaria, veio assumir o posto de tutoria.

A segunda tutora (T.2) também formada em Geografia pela UFG possui especialização em Gestão Escolar pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), ela conta que já faz dez anos que trabalha na Subsecretaria, dos quais dois são como tutora. Contou ainda, que já desenvolvia essa função, mas com outra denominação “dupla pedagógica”, era ela com outra companheira que juntas, exerciam essa mesma função, mudando posteriormente para esse novo formato de tutoria. No atual formato, o acompanhamento nas escolas é realizado de maneira individual. E, por conta do trabalho desenvolvido nas escolas, da experiência vivenciada com as questões pedagógicas, foi convidada pela Diretora de Núcleo (DN) a assumir a função de tutoria.

A terceira tutora (T.3) por sua vez, possui licenciatura e especialização em Biologia, ambas pela UFG, e exerce a atual função há oito meses. Diferentemente das duas tutoras anteriormente descritas, ela conta que se tornou tutora, por meio de processo seletivo:

“então, esse ano o governo do Estado abriu concurso para os funcionários já efetivos da subsecretaria de Jataí. Então, a Subsecretaria de Educação me indicou para ir até Goiânia participar do processo seletivo para tutores, na qual tivemos uma semana de oficina de preparo na gestão pedagógica e foi assim que eu iniciei o trabalho como tutora, até então eu estava na sala de aula” (T.3).

Em uma análise global, é possível observar um fato recorrente no que se refere à atuação desses profissionais como tutoras. Assim como ocorrido com algumas coordenadoras pedagógicas, as tutoras em sua maioria assumem o cargo mediante convite, salvo engano, quando por meio de processos seletivos. Tal situação colabora ainda mais para a ausência de ações democráticas nos espaços educativos.

É oportuno destacar ainda, que as três tutoras trabalham nos três períodos e acompanham em média três a quatro escolas por semana. Além das escolas localizadas em Jataí, também dão assistências em escolas localizadas em cidades pertencentes ao pólo regional de educação³⁵, como bem relata uma das tutoras investigadas: “os municípios que a

³⁵ Vale destacar que a Subsecretaria Regional de Educação de Jataí atende oito Municípios da região sudoeste do Estado de Goiás, sendo eles: Aparecida do Rio Doce, Aporé, Caçu, Chapadão do Céu, Itajá, Lagoa Santa, Itarumã, Serranópolis.

gente fala de jurisdicionado, eu atendo uma escola estadual em Itarumã, outra em Itajá e duas na própria cidade” (T.2).

Do ponto de vista do trabalho pedagógico das tutoras, pode-se dizer que este constitui parte integrante do processo ensino aprendizagem, uma vez que, estas atuam como agentes mediadores e articuladores de ações que transcendem o campo da orientação. Essas ações têm por objetivo estreitar os laços do trabalho coletivo que opera em prol da aprendizagem e do desenvolvimento como um todo. Tal aprendizagem deveria atuar como reflexo de uma ação colaborativa, conjunta e intencional dos vários educadores envolvidos no processo do trabalho pedagógico, a saber: tutores pedagógicos, coordenadores pedagógicos, professores e gestores. Nesse contexto, pode-se afirmar que aos tutores cabe a função de assessorar pedagogicamente as equipes das unidades educacionais.

Seguindo as descrições inerentes ao perfil dos tutores expresso nos documentos oficiais³⁶ da Secretaria de Educação, o tutor pedagógico precisaria ser: agente formador do coordenador pedagógico da unidade educacional, auxiliando/orientando no trabalho pedagógico durante o acompanhamento semanal. Ainda, fazer acompanhamento pedagógico mais propositivo: sugestão de trabalho, atividades, sites de pesquisa, textos teóricos e práticos, rediscutir o currículo, avaliar o PPP, analisar juntamente com CP o planejamento anual/bimestral e diário do professor, análise de dados escolar (aprovação, reprovação, evasão, avaliação diagnóstica, evolução/meta do Ideb³⁷, etc). Todas essas atribuições delegadas à função de tutor, por vezes podem levar (assim como no caso dos professores) a uma fragmentação, a um nível elevado de cobranças, sobrecarga das atividades, e consequentemente à precarização do próprio trabalho (MARIN, 2010).

Chegando ao final da apresentação dos perfis profissionais dos sujeitos participantes da pesquisa, tem-se agora o coordenador de Ensino Médio e diretora de Núcleo. Embora estes não se configurem como sujeitos centrais, viabilizaram por vezes o contato direto da pesquisadora com os seus sujeitos investigados. Ainda, vindo a contribuir significativamente na investigação do trabalho, por meio de documentos impressos/online, dados e informações pertinentes ao conjunto dos dados coletados para análise.

O coordenador de Ensino de Médio, identificado ao longo da análise como CEM, é licenciado em Biologia pela UFG, com especialização Ciências Biológicas pela Universidade de Brasília (UNB). Concluiu sua formação inicial em 2001 e seis anos dedica-se à docência.

³⁶ Conforme texto adaptado a partir dos documentos: Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2011/2012; e GOIÁS. Secretaria de Educação. Currículo em debate: matrizes curriculares. Caderno 5. Goiânia: SEDUC-GO, 2009.

³⁷ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Atuou como vice-diretor e secretário geral, posteriormente, veio para a Subsecretaria onde exerce a função de coordenador de Ensino Médio, trabalhando nos três períodos. Como coordenador na Subsecretaria, coordena todas as ações que envolvem o Ensino Médio, tais como EJA³⁸, ProEMI/JF³⁹, Pronatec⁴⁰, Iel⁴¹, Ciee⁴², programas e projetos. Afirmou ter assumido o atual cargo em função de um convite da Subsecretaria e que, se sentindo motivado pela possibilidade de crescer profissionalmente, não hesitou em aceitar.

Por fim, a diretora de núcleo pedagógico, identificada na discussão como DN, é formada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Inglesa (1999), possui especialização em Orientação Educacional e direito educacional. Atua na Subsecretaria a oito anos, dos quais três como diretora de núcleo, trabalhando nos três períodos. Trabalhou como professora, secretária geral, coordenadora pedagógica, diretora escolar e tutora. Devido ao perfil e experiência na área, foi convidada pela subsecretária a assumir a atual função. Ela conta que, como diretora de núcleo é responsável pela parte pedagógica da Subsecretaria, coordenando pedagogicamente vinte e quatro escolas, com uma equipe de profissionais formada por seis tutoras. Dentre as atividades por ela realizadas, cabe a função de preparar as tutoras para que estas desenvolvam juntamente com as coordenadoras escolares um trabalho pedagógico e contínuo.

Desse modo, como se pode depreender nas apresentações acima, percebe-se que, tanto ao coordenador quanto a diretora de núcleo compete desempenhar a função de executores das políticas de gestão da Educação Básica, bem como de formação contínua de professores propostas pela Secretaria de Estado de Educação de Goiás. Com base nesses pressupostos, observa-se nesse modelo de organização do trabalho a necessidade de um novo perfil de profissional que dê conta de atender às demandas e enfrentar os desafios educacionais contemporâneos. Embora, a escola atual tem exigido um novo perfil profissional, deve-se levar em conta que a educação, de forma geral, não vise apenas preparar profissionais para

³⁸ Educação de Jovens e Adultos (EJA). É a modalidade de ensino nas etapas dos ensinos fundamental e médio da rede escolar pública brasileira que recebe os jovens e adultos que não completaram os anos da educação básica em idade apropriada por qualquer motivo, como por exemplo, a frequente menção da necessidade de trabalho e participação na renda familiar desde a infância.

³⁹ Programa Ensino Médio Inovador/Jovem do Futuro (ProEMI/JF). O programa visa fortalecer a gestão escolar, com foco na melhoria dos resultados de ensino, e incentivar práticas de redesenho curricular para a última etapa da Educação Básica.

⁴⁰ Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Criado pelo Governo Federal, em 2011, o programa tem como objetivo ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica.

⁴¹ Instituto Euvaldo Lodi (IEL). Foi criado em 1969 e faz parte do Sistema Indústria, junto com CNI, SENAI e Sesi. Sua finalidade é de promover a interação entre a academia e a indústria, visando o desenvolvimento de serviços que favoreçam o aperfeiçoamento da gestão e a capacitação empresarial.

⁴² Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE). O programa visa possibilitar aos jovens estudantes brasileiros, uma formação integral, ingressando-os ao mercado de trabalho, através de treinamentos, programas de estágio e aprendizado.

atender o modelo vigente ou servir aos avanços de uma sociedade tecnológica, mas também, preparar professores,

com determinadas habilidades, competências e vocações que revelem um profissional crítico, criativo, produtor de inovações e ideias, instaurador de práticas qualitativas, pesquisador de sua prática, ou seja, deseja-se instituir a figura de um agente de mudanças (de atitudes, comportamentos, convicções), sobretudo de inovações pedagógicas e de pedagogias participativas, buscando instituir um novo modelo de ensino e de escola, superando, assim, as mazelas históricas presentes ainda, por exemplo, na realidade educacional brasileira (NUNES, 2000. p. 46).

Gatti, Barreto e André (2011 p. 16) destacam que a educação atual “requer que os docentes adquiram maior competência pedagógica, capacidade de trabalhar com os colegas e que seja dada às escolas maior responsabilidade com maior descentralização da gestão de seu pessoal⁴³”. No entanto, se faz necessária uma política de formação contínua que favoreça tais competências, o trabalho em equipe, maior autonomia das instituições de ensino mediante o respaldo da gestão escolar, etc.

Uma vez apresentado os profissionais e sua atuação na esfera educacional propõe-se discutir a visão que os mesmos possuem a respeito da formação contínua de professores.

3.2 - A percepção dos profissionais da Educação Básica sobre a formação contínua: uma possibilidade de análise

Um elemento da formação contínua considerada importante na percepção dos profissionais da educação está na possibilidade de inter-relação entre teoria e prática, ou seja, tornar-se indissociável a teoria estudada na formação inicial, discutida nos eventos, oficinas e palestras da atuação pedagógica. Comumente, vêm-se professores e professoras questionando-se a respeito da contribuição dessa teoria para a ação pedagógica escolar. Sabe-se que a formação contínua tem estado presente no cotidiano escolar e profissional. Tal presença pode ser registrada por meio de projetos desenvolvidos em parceria com as universidades, por meio de orientações técnicas, programas de capacitação realizadas através das SEE (Secretarias de Estado de Educação), entre outras⁴⁴.

⁴³ Ver “Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte”, de Bernadete Gatti, Elba Barreto e Marli André (2011).

⁴⁴ No que refere as inúmeras possibilidades e parceiros na realização de formação contínua, ver “Formação contínua de professores em face das múltiplas possibilidades e dos inúmeros parceiros existentes hoje” de Maria

Em entrevistas realizadas com os profissionais responsáveis pelo desenvolvimento de atividades educacionais na rede pública Estadual de Educação Básica de Jataí, foi possível identificar a percepção de formação contínua presente em suas falas como destacadas a seguir:

“Momentos em que os professores se reúnem para discutir a relação professor/aluno, relação disciplina, didática a ser utilizada, recursos utilizados em sala de aula, o que pode ser melhorado e aperfeiçoado” (P.8).

“Formação contínua vai desde reuniões na escola até cursos para melhor preparação dos professores para atuação em sala de aula” (C.3).

“para mim a formação continuada é esse trabalho de estar estudando, repensando, refletindo, pegando os conceitos, jogando na prática que acontece diariamente e, que eu acho que com os professores precisavam acontecer mais de perto, mais vezes” (DN).

“Buscar dentro da área de atuação aumentar seus conhecimentos para melhorar sua prática pedagógica, ler, procurar metodologias diferenciadas, manter-se atualizado diante das mudanças na educação” (T.1)

Percebe-se na fala das entrevistadas a visão de uma formação contínua direcionada, principalmente para o desenvolvimento da prática pedagógica e que se constitui numa percepção muito recorrente e presente nas políticas de formação da atualidade. Nota-se também, a ausência de um contexto de formação contínua voltada para a reflexão da prática docente ou discussão coletiva para uma formação plural e crítica do trabalho do professor, como destaca Tardif (2010 p. 18) ao afirmar que “o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente”. Nessa direção, o autor acrescenta ainda, que a formação contínua necessitaria ser entendida como um processo “*continuum* que se estende por toda a carreira dos professores (...) e não pode limitar-se a retomar os conteúdos e modalidades da formação inicial” (p. 292).

Por formação contínua de professores, entende-se, entre outros aspectos, uma formação não cumulativa de cursos, informações e conhecimentos, tendo sua origem na formação inicial e se estendendo ao longo da vida profissional do professor. Essa formação busca não só o desenvolvimento profissional e pessoal do professor, como também o

aprimoramento “das competências políticas, técnicas e humanas do professor com vistas a melhorar sua prática profissional” (NUNES, 2000, p. 60). Nessa perspectiva, a formação contínua precisa considerar a pessoa do professor, o trabalho e o desenvolvimento do professor, com vistas à ascensão profissional e pessoal (Nóvoa, 2002).

Diante do exposto, observa-se que a terminologia “formação”, comumente utilizada na literatura e discursos oficiais apresentados nesse trabalho não sustenta o que se pretende da concepção *formação contínua*, uma vez que esta terminologia leva-nos a compreender algo que tenha início, meio e fim, ou seja, “formar” o indivíduo para alguma área do conhecimento, o que seria mais adequado à formação inicial. A formação contínua que se encontra nas literaturas aqui discutidas, pretende proporcionar ao indivíduo (professor) situações cotidianas de reflexões e aprendizagens, o que nos leva a caracterizá-la como *estudos contínuos/continuados*, relacionando-o com o próprio trabalho do professor. Nessa perspectiva, o termo “formação” poderia ser substituído por “estudos” se (re)definindo como “estudos contínuos” ao invés de “formação contínua”. Assim, o consumo de “cursos, seminários e ações que caracteriza o atual “mercado da formação”, sempre alimentado por um sentimento de desatualização dos professores” (NOVOA, 2010), passaria a ser substituído por ações cotidianas permanentes para o desenvolvimento profissional docente, repercutindo mudanças nas políticas de formação contínua da atualidade.

A partir dos conceitos discutidos, destacamos as argumentações apresentadas pelos entrevistados sobre a importância da formação contínua para o desenvolvimento das atividades educacionais. Os participantes da pesquisa foram unânimes em apontar a importância da formação para atuação profissional como apresentados a seguir:

“de suma importância, principalmente porque é a partir dela que aliamos às novas tecnologias, avançamos nas ações metodológicas, de trabalho, na troca de experiências” (CEM).

“basilar, imprescindível para atuação docente, sendo fundamental que o professor esteja constantemente se formando, porque além de contribuir para a qualificação e aperfeiçoamento profissional também repercute na aprendizagem dos alunos” (C.3).

“essencial, pois o conhecimento está sempre evoluindo, surgindo novas tecnologias, metodologias de ensino e, se não buscarmos uma formação, a gente fica sem saber como agir. Penso que deveria ter mais formação, ser mais exigente” (P.1).

“necessária, pois o conhecimento está em constante transformação e a gente precisa estar atualizada diante dessas mudanças. Não só na parte tecnológica, mas de teoria mesmo, pesquisas” (P.2).

Com efeito, a formação contínua (quando realizada efetivamente) tem fornecido elementos que, direta ou indiretamente, contribuem significativamente para o desenvolvimento profissional docente, suas condições de vida e trabalho. Esses elementos, por sua vez, têm viabilizado o acesso às inúmeras possibilidades de parcerias, ao repensar da prática cotidiana, ao fortalecimento da escola enquanto espaço coletivo, à reorganização do trabalho pedagógico, à socialização de experiências, dos saberes docentes, à ressignificação da formação contínua enquanto articulação com a vida e trabalho docente (NÓVOA, 2002; ALMEIDA, 2005; LIMA, 2005; FUSARI E FRANCO, 2005; GHEDIN, 2005; GUIMARÃES, 2005; ALVES, 2010; OLIVEIRA, 2010).

No que tange à formação contínua vivenciada na rede pública estadual de Ensino Médio de Jataí, percebe-se a não unanimidade quanto à sua importância. Há quem discorde das políticas de formação docente adotada pela Subsecretaria, como apontam as professoras. Estas expressam a necessidade de se repensar uma formação mais eficaz, concreta, que viabilize não apenas aspectos pedagógicos, práticos da sala de aula, mas também teóricos. Em outras palavras, uma formação embasada teoricamente que, articulasse entre a vida do professor e a realidade escolar experienciada. A esse respeito, Lima (2005) contribui dizendo que, a relação vida e trabalho estão diretamente imbricados na articulação entre formação contínua e desenvolvimento profissional docente, sendo, portanto, indissociáveis. Dizem as professoras:

“não tenho dúvidas de que a formação contínua é primordial. No entanto, eu não achei que foi viável quando tivemos no início do ano não, e isso me deixou um pouco chateada. No início deste ano, tivemos o encontro do planejamento anual, em que trabalhamos apenas questões burocráticas e administrativas da escola. [...] Este ano (2013) foi um ano atípico, devido a Prova Brasil, Saeb, Goiás Vest⁴⁵, a formação contínua foi voltada somente pra atender a demanda, preparando os alunos para as provas” (P.3).

“a formação contínua é muito importante para o trabalho do professor, porém é preciso com urgência, de atividades e cursos para auxiliar o professor no processo de ensino aprendizagem, pois os encontros coletivos não são suficientes. Sou formada há pouco tempo e sinto que preciso aprender cada vez mais. Tenho usado meu turno livre para elaborar aulas, atividades, avaliações, sempre preciso recorrer à outras fontes de pesquisa para complementar o básico que o livro didático oferece” (P.6).

“a formação continuada é necessária, a gente precisa estar constantemente se informando, buscando. Contudo, é necessário que o governo também nos viabilize isso, mas em contrapartida nos beneficie por isso. Eu acho que tem

⁴⁵ Projeto “Goiás Vest” consiste no cursinho preparatório para vestibular.

que partir dos órgãos públicos e quando eu falo de benefício, estou falando de benefício financeiro mesmo. (P.7).

Essas concepções, embora sendo de contextos diferentes, têm o mesmo conteúdo e adquirem significados semelhantes, quando observados nas entrelinhas. As ideias expressam o real e a mediação é feita fundamentalmente pela urgente necessidade de formação contínua, destacadas pelas professoras. Por vezes, os Encontros Coletivos nem sempre atendem aos anseios do professorado, ficando somente a encargos de questões ligadas diretamente à coordenação escolar e a indisciplina de alunos. Muito se tem discutido sobre a formação contínua, porém o que vemos com relação à atuação dos professores é a constante sobrecarga que lhes são atribuídas na atualidade. Nas últimas décadas, a discussão em torno da formação contínua de professores tem assumido lugar de destaque nos debates e estudos em nível nacional e internacional, por diferentes autores, tais como Guimarães (1992); Nunes (2000), Nóvoa (2002), Almeida (2005), Lima (2005), Oliveira (2006), Alves (2009, 2010), Tardif (2010), Oliveira et. al. (2012). No entanto, nota-se que esta formação carece de um planejamento voltado para a realidade escolar que prepare o professor, no sentido da formação contínua, fundamentada teoricamente nos diferentes contextos educacionais e não apenas visando o trabalho didático em sala de aula. Tal característica pode ser percebida também no discurso das entrevistadas, quando estas relatam que:

“a gente busca conhecimentos para passar para os coordenadores, dentro do conhecimento específico de cada área, como metodologias diferenciadas. Às vezes discutimos sobre o papel do professor, mas teoria mesmo a gente não trabalha, a não ser no início do ano que tem uma formação maior. No dia a dia, quando a gente está lendo e acha alguma coisa diferente passamos para os coordenadores, e estes para os professores. Passamos aulas planejadas, dinâmicas diferentes e então, eles vão colocando em prática se tiver boa aceitação” (T. 1).

“Principalmente acompanhamento pedagógico com o coordenador pedagógico. Então, é a questão de estar formando esse coordenador pra que ele faça formação contínua com os professores. Então, é ajudar, orientar, somar a escola na questão de planejamento, de técnicas de estudos, de dar aula, de que o professor pode estar melhorando na sala de aula com os alunos. então nosso trabalho é mais direto ao coordenador pedagógico” (T. 2).

“a gente tem a formação na Subsecretaria para repassar aos coordenadores pedagógicos das escolas. Nas escolas a gente senta com os coordenadores, pergunta como está o trabalho, se consegue acompanhar o planejamento dos professores, analisamos o planejamento junto com eles, fazemos as observações e mostramos o que está correto e o que precisa ser melhorado.

A gente ensina eles de como deve ser esse acompanhamento, com o professor” (T.3).

Além, dessa formação prescritiva, observada na fala das tutoras, outro fator que chamou a atenção, foi o destaque dado pela coordenadora pedagógica quanto à relação entre as tutoras e os profissionais da unidade escolar. A esse respeito, a coordenadora relata que:

“no começo, quando a tutora entra na escola, que ela ainda é uma pessoa estranha, digamos assim, a presença dela incomoda um pouco, gera certo desconforto, principalmente por parte dos professores. Eles sentem-se um pouco vigiados daquilo que estão fazendo. Eles costumam dizer: ordens de cima para baixo pra gente seguir. Antes de ser tutora, ela deu aula muitos anos, e agora como tutora, quer ensinar os próprios colegas a dar aulas, entende. Por isso, essa rejeição no início, depois eles vão acostumando e tudo, segue caminhando”(C.2).

Em conformidade com os aspectos apontados acima, percebe-se que, embora os sujeitos pertencentes à Subsecretaria tenham se mostrado envolvidos e comprometidos com o processo de ensino e aprendizagem tanto, dos estudantes da rede pública de Ensino Médio Regular como, dos profissionais ali inseridos nas unidades escolares, ainda assim, reconhecem que é necessário avançar nas dificuldades encontradas no cotidiano educacional. Tal avanço exigiria das políticas de formação um redirecionamento no que se refere ao trabalho docente. A título de exemplo, pensar uma formação que contemplasse não só a prática pedagógica pura e simplesmente do professor, mas também a reflexão individual, a socialização com os pares, e por que não dizer, a associação entre teoria e prática (ROMANATTO, 2000; MARIN, 2000).

Partindo desses pressupostos, é possível perguntar: o que se passa nas situações concretas de trabalho? A discussão em torno desse questionamento é realizada na sessão seguinte.

3.3 - A formação contínua no contexto do trabalho

A discussão subsequente propõe-se a apresentar uma análise da fala das professoras sobre as condições de trabalho docente relacionada às ações de formação contínua realizadas no âmbito educacional. A relação entre formação e trabalho docente merece destaque nessa reflexão, uma vez que são compreendidas como ações indissociáveis no processo educacional.

Nesse contexto, é importante reafirmar que a formação contínua pode vir a favorecer o desenvolvimento profissional dos professores, na medida em que estes vivenciam uma formação que transcende os limites da escola (NÓVOA 1992; LIMA 2005). Para tanto, tal formação necessitaria ser compreendida como uma ação processual e contínua, direcionada pela reflexão da prática cotidiana e jamais entendida como um momento único como ocorre em cursos, capacitações ou treinamentos conforme destacam diversos autores (COLLARES E MOYSÉS 1995; REALE et. al. 1995; NÓVOA 2002; ALVES 2009).

Desse modo, quando questionadas a respeito das condições que dispõem para realizarem, tanto o trabalho docente, quanto o trabalho pedagógico escolar, as entrevistadas manifestaram-se, dizendo que:

“a parte burocrática toma muito o tempo da gente. Por exemplo, o Estado está agora adotando um sistema de planilha, com diário eletrônico e esse sistema é muito lento, mas se não cumprirmos eles tiram o bônus da gente e, nosso salário cai ainda mais” (P.2).

“eu trabalho muito, minha carga horária é extensa, então às vezes eu falho porque não tenho muito tempo para elaborar uma aula melhor. As condições de materiais que tem aqui na escola eu não aproveito devido a falta de tempo” (P.3).

“o professor enfrenta uma série de dificuldades para desenvolver seu trabalho, tais como: compromisso dos alunos com o estudo, minha condição de contrato temporário e, de forma indireta, a situação física da escola, que necessita de uma reforma completa, além dos furtos que ocorrem com certa frequência, deixando a escola em uma situação difícil” (P.6).

“talvez o fato do professor não ter tanto apoio como deveria ter, nem sempre a escola disponibiliza de materiais, recursos. As vezes até tem algum recurso, mas não aquele que a gente precisa, como sou professora de física é difícil, entende. Por esta razão, as vezes fica difícil planejar determinada aula, devido a falta ou deficiência de recursos didáticos específicos” (P.8).

Dentre os apontamentos levantados acima estão: questões burocráticas que delonga as ações; extensa carga horária de trabalho; falta de compromisso dos alunos com relação ao estudo; situação de contrato temporário; deterioração do espaço físico da escola; ausência de materiais didáticos específicos, falta de apoio aos docentes, dentre outros⁴⁶. Tais

⁴⁶ Para Enguita (1991), a precarização do trabalho docente, por vezes, tem levado a perda da autonomia resultando num *processo de desqualificação* do posto de trabalho. Tal *desqualificação* vê-se reforçada quando reflete duplamente a *parcelarização* do conhecimento e das funções da escola. O autor segue sua crítica, ao destacar que “o docente tem perdido progressivamente a capacidade de decidir qual será o resultado de seu trabalho, pois este já lhe chega previamente estabelecido em forma de disciplina, horários, programas, normas de avaliação, etc” (p. 170).

apontamentos expressam algumas das muitas reclamações, reivindicações e dificuldades enfrentadas diariamente pelos professores que, de alguma forma, se sentem lesados/as no que se refere à realização do trabalho docente nas instituições escolares. No que tange as condições de trabalho, estas por si só, podem ser insuficientes para garantir uma relação positiva do trabalhador frente ao seu trabalho. Nesse movimento a formação contínua pode constituir um elemento significativo, porém é apenas um dos elementos. Outro aspecto que se faz importante e necessário é o trabalho de gestão. Este último aspecto complementa o quadro: formação, condições de trabalho e uma ação de gestão capaz de garantir a condução do processo no sentido produtivo.

Além desses apontamentos, outros fatores se fazem presentes nas narrativas das coordenadoras pedagógicas, quando estas, relatam ser uma dificuldade encontrada no tocante a formação contínua de professores:

“É a questão da disponibilidade de tempo, pois a maioria dos professores possuem uma carga horária muito extensa. E, para haver melhores condições de acesso à formação, tanto a coordenação quanto os professores precisariam dispor de mais tempo. Por exemplo, os contra turnos para momentos de estudo, porém nós não temos essa disponibilidade” (C.1).

“Não dá pra ter teoria devido a falta de tempo. Além disso, temos os professores que trabalham em várias escolas da rede estadual, municipal ou particular, então reunir esses professores fica muito difícil. A questão é poder reunir os professores por área, o que seria muito mais produtivo e significativos para os professores” (C.2).

“a maior dificuldade é tempo. O problema é que falta tempo e o professor tem assumido uma carga horária de trabalho muito grande, por exemplo, a gente tem professor com 28/h de trabalho semanal e professor com 60/h. Como que o professor que trabalha os três períodos vai poder participar de formação contínua? Ele simplesmente, não tem esse tempo” (C.3).

Como se pode depreender na análise, todos esses fatores têm de algum modo, inviabilizado a formação contínua no processo educacional: seja por meio da extensa jornada semanal de trabalho, seja por meio da questão da disponibilidade de tempo, incompatibilidade de horários, etc. Apesar das dificuldades apontadas acima, dos desafios enfrentados, da falta de tempo, os profissionais, por vezes têm buscado sozinho sua própria formação, como bem destaca a coordenadora ao afirmar que: “acaba que essa formação fica mais a cargo do professor, dele buscar, a gente buscar” (C.1). É importante ressaltar que, embora a formação contínua seja um direito, ela é ao mesmo tempo uma responsabilidade pessoal e institucional. Contudo, o que se percebe nos depoimentos a respeito da profissionalização é a

culpabilização e ao mesmo tempo a responsabilização do professor com relação à sua formação contínua. Em trabalho realizado por Shiroma e Evangelista (2010), as autoras criticam o fato da profissionalização⁴⁷ atribuir ao professor a função de protagonista na missão de realizar as reformas necessárias à melhoria dos índices escolares. Nesses termos propaga-se a idealização de que aos professores cabe a qualidade da educação e, ainda, “responsabilizando-os pela solução de problemas educacionais, otimização de gastos e construção de parcerias com a comunidade ou empresas ávidas por desenvolver investimento social privado no campo educacional” (p. 02).

Paralelo a essa discussão, segundo relatório da Fundação Victor Civita (2011), é oportuno destacar também, que as condições de trabalho docente estão diretamente atreladas à formação contínua dos professores, sendo, portanto, inseparáveis. Em razão disso, cabe destacar ainda que, a formação contínua “deve permitir que se viva, na profissão, uma experiência prazerosa, valorizada por permitir tanto desvendar novas formas de ser, pensar e sentir como a construção de projetos coletivos éticos para o mundo em que se vive” (p. 17).

Por conseguinte, o trabalho docente tem se apresentado nos últimos tempos, num processo contínuo de intensificação e precarização, resultado das políticas educacionais implementadas no Brasil nas últimas décadas, marcadas por reflexos das mudanças sociais e econômicas vividas pela sociedade (OLIVEIRA, 2006). Tal condição de precarização da atuação docente, “revela as contradições existentes na sociedade ao exigir dos docentes maior dedicação no cumprimento de suas funções na escola, condicionada à maior responsabilidade nos processos administrativo-gerenciais e nas práticas colaborativas e voluntárias” (SILVA, 2012, p.112).

Esse processo de precarização pode ser observado nos relatos das professoras participantes da pesquisa:

“A gente precisa ser mais valorizada em relação ao salário, se ganha pouco, não há retorno do governo em relação ao nosso crescimento, de formação continuada. Ele deu uma porcentagem de aumento pra quem tem mestrado e doutorado, mas quem tem mestrado ou doutorado não fica na rede pública de ensino, quer alçar outros vôos” (P.7).

“é preciso uma atenção maior em relação a formação contínua, repensar o processo de ensino e aprendizagem, pois o mesmo possui muitos desafios. É preciso ouvir os professores, quais suas necessidades e conciliar cursos e

⁴⁷Enguita (1991, p. 163) ressalta que profissionalização não é sinônimo de capacitação e qualificação, mas expressa “uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho”.

atividades de formação com suas respectivas carga horária, pois muitos estão sobrecarregados” (P.6).

“os nossos afazeres são muitos e a maioria dos professores, vão deixando a formação pra depois. Por exemplo, a informática, tem professor que não usa a mídia porque não sabe ligar o data-show, não usa o computador porque não sabe mexer e o aluno sabe muito. Penso que deveria ter uma formação dentro da nossa carga horária e das nossas possibilidades” (P.1).

“sou formada em matemática e dou aula de física também, e isso já é uma realidade porque a maioria dos professores de física não são formados em física. Não tenho muita experiência em física, por isso deveria ter mais capacitação, pensando nessa problemática de professores que não tem formação específica, mas estão na área por falta de professores” (P.3).

A atuação em áreas diferentes da formação acadêmica como descrito pela professora (P.3), bem como a desvalorização salarial (P.7) e a impossibilidade de formação contínua dentro das reais possibilidades de trabalho, (P.6 e P.1) constituem importantes aspectos da precarização do trabalho docente apontado por Silva (2012). Este autor denomina de deslegitimação da profissão que consiste no desrespeito à formação inicial acadêmica definida pela legislação educacional. O discurso da falta de professores em áreas específicas tem sido recorrente nos meios políticos e educacionais, no entanto, há que se pensar nos profissionais formados que desistem da profissão em virtude das más condições de trabalho e salário. Desse modo, é possível que não falte profissionais com formação, mas sim profissionais que queiram assumir tais condições de trabalho.

Outro aspecto expressado nas entrevistas refere-se à intensificação do trabalho docente dos sujeitos estudados. Isso tem levado muitos professores a uma sobrecarga de trabalho, interferindo na autonomia e na sociabilidade dos professores, culminando na ausência do convívio social e familiar, bem como na participação de ações formativas. A esse respeito pode-se considerar as afirmações teóricas de Oliveira (2006), Assunção e Oliveira (2009), Alves (2010) e Assis (2012), descrevem à intensificação como resultado da extensa jornada de trabalho docente, caracterizada pela necessidade de complementação de renda familiar, mudanças na gestão educacional e nas políticas de remuneração. Essa discussão é percebida nas narrativas abaixo sobre a jornada semanal de trabalho docente:

“eu trabalho de segunda a quinta-feira nos dois turnos. Às sextas a tarde e sábado uso para planejamento de aula, correção de trabalhos, provas, elaboração de avaliações e toda essa parte burocrática. Domingo não faço nada. Algumas vezes eles marcam atividades aos sábados, as vezes marcam encontro no horário vago que a gente tem na escola. Teoricamente é um dia que a gente teria pra colocar o serviço da semana em dia ou planejar a próxima semana” (P.2).

“eu trabalho de manhã no Estado e a tarde no Município. Boa parte do meu tempo é dedicado ao meu trabalho, geralmente eu durmo entre 01h:30min e 02hs da manhã e acordo as 06hs. Como eu tenho muitas turmas, geralmente passo meus finais de semana, corrigindo provas, trabalhos, elaborando plano” (P.4).

“eu levanto 6h da manhã todos os dias. Na escola trabalho de segunda a quinta- feira das 7h até 12h:15min, pra ficar livre na sexta feira. Quando chego em casa tenho que corrigir trabalho, tarefa, passar as chamadas, fazer plano de aula, faço plano de aula semanalmente, porque as vezes tem imprevistos. E ainda tenho que conciliar o trabalho com marido e três filhos” (P.5).

Em linhas gerais, observa-se que o acúmulo de tarefas deliberadas aos professores de Ensino Médio tem ocorrido em condições bastante precarizadas, uma vez que estes precisam ocupar o espaço do convívio familiar para garantir o cumprimento das atribuições propostas. Por conseguinte, o processo de intensificação do trabalho docente percebido nas falas das entrevistadas apresenta-se como fator estressante, que conforme Assunção e Oliveira (2009) podem, além de comprometer a saúde desses trabalhadores, colocar em risco a qualidade da educação. Nesse sentido as autoras salientam que esse processo provoca a degradação do trabalho não só em termos de qualidade da atividade, mas também da qualidade do bem ou do serviço prestado.

Essa discussão leva-nos a indagar se a formação contínua tem considerado e/ou contemplado o trabalho docente na realidade dos profissionais entrevistados. Sobre essa questão as professoras prontamente respondem:

“Penso que não tem considerado. A maioria dos professores tem uma vida corrida igual a minha. Muitos trabalham em duas, três escolas, pois não conseguem sobreviver com um salário. É raro o professor que trabalha somente um período. Eu acho que é preciso pensar nisso também, na questão da valorização profissional do professor” (P.3).

“Acho que não chega a contemplar. Por exemplo, iniciei um curso de informática no Linux, porque a escola trabalha com o Linux, só que não avançou. O último curso aconteceu no ano passado para iniciantes. Então temos muito trabalho e não somos preparados para isso” (P.1)

“Não, pois não tenho uma formação continuada formal. Sou uma professora que busca por minha conta a formação, sou uma professora capaz que tenta passar uma informação bacana de filosofia de vida para meus alunos”. (P.7)

A partir das manifestações levantadas acima entendemos que os professores de modo geral, compreendem que as propostas de formação contínua vivenciadas por eles ocorrem descontextualizadas das ações de trabalho docente. Entretanto há quem discorde,

alegando que tal formação tem favorecido a prática docente, como atesta a entrevistada: “Acredito que sim, pois a formação é realizada de forma coletiva e o trabalho só sobressai pensando nesse sentido, de forma coletiva” (P.8). Todavia, a fala da professora é minoria quando observado o universo dos professores. Segundo Fernandes (1986, p. 31) o trabalhador docente no Ensino Médio “tem um amplo conjunto de potencialidades que só poderão ser dinamizadas se ele agir politicamente, se conjugar uma prática pedagógica eficiente a uma prática política da mesma qualidade”. Novamente, nos deparamos com a necessidade da vigência de uma política pública de estado que contemple tanto a formação contínua de professores, quanto às condições de trabalho, de modo a atender as demandas no campo educacional.

A seguir analisamos as ações formativas desenvolvidas pela subsecretaria de educação, compreendidas como formação contínua pelos participantes das entrevistas.

3.4 - Ações de formação contínua: a realidade pesquisada

As ações entendidas como formação contínua, desenvolvidas pela Subsecretaria de educação caracterizam-se por ações frequentes de preparação para o cumprimento de tarefas delegadas pela Secretaria de Estado de Educação que devem ser cumpridas por todos os profissionais da Educação Básica do Estado. Estas ações ocorrem em uma sequência hierárquica e em diferentes espaços, tendo o professor como destino final.

A diretora de núcleo pedagógico vai até Goiânia, na Secretaria de Educação, onde são repassadas as informações e orientações. Posteriormente, na Subsecretaria de Jataí à diretora de Núcleo reúne-se com as Tutoras para repasse das informações. As tutoras, por sua vez, realizam formação mensal com coordenadores pedagógicos na própria subsecretaria de Educação, também fazendo repasses das orientações recebidas. Essas orientações são repassadas aos professores individualmente ou por meio de encontros coletivos realizados mensalmente nas dependências das unidades escolares. Ocasionalmente ocorrem encontros individuais realizados entre professor e coordenação pedagógica. “Cada professor possui um horário destinado ao atendimento com a coordenadora pedagógica, onde a mesma nos passa orientações sobre o plano de aula quinzenal, este momento é destinado à solução de dúvidas sobre: conteúdos, avaliações, disciplina em sala e outros. Essa orientação ocorre a cada quinze dias, na sala dos professores” (P.6).

Além disso, à Subsecretaria entende como ação de formação contínua o acompanhamento semanal dos tutores aos coordenadores e professores nas escolas. Cada tutora acompanha, em média, de três a quatro escolas em Jataí e cidades pertencentes ao pólo regional de educação. A seguir destacamos algumas das ações de formação contínua descritas anteriormente:

- *Encontro de planejamento*: geralmente ocorre na primeira semana letiva do ano, antes do início das aulas. É o momento em que os gestores e a equipe pedagógica se reúnem para projetar os próximos 200 dias letivos e fazer a revisão do Projeto Político Pedagógico⁴⁸ (PPP).

“esse encontro costuma ser de dois a três dias, e aí nesse dia separam os professores de matemática com a tutora da área que, previamente foi capacitada em Goiânia para trabalhar com eles, a de ciências com o pessoal da área de ciências, e assim por diante” (T.3).

“no inicio deste ano tivemos dois dias de planejamento sobre novas metodologias e orientações para elaborações dos planos de aula, no decorrer do ano não houve atividade formativas em minha área de atuação” (P.6).

“em janeiro, reunimos todos os professores por área, lá trabalhamos, por exemplo, como montar a planilha quinzenal, os conteúdos programáticos da avaliação (...). A gente até conversa com os professores, mas ainda deixa a desejar no quesito prática em sala de aula. Penso que se os formadores usassem esse momento, colocassem lá um professor da UFG pra nos ensinar como trabalhar com os alunos, entende. Ensinar a gente a ensinar, uma aula prática entende, teria mais resultado. Está faltando ligação da teoria com a prática” (P.1).

Como descritos acima, são encontros pontuais realizados em um curto período de tempo, com finalidades específicas, como por exemplo, assuntos meramente pedagógicos. Percebe-se também, na fala das entrevistadas, a ausência de discussões de cunho teórico que poderiam contribuir ainda mais para o processo pedagógico educacional como um todo. Outro ponto abordado, que merece observação refere-se ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, por se tratar de um documento que, por vezes, tem sido pensado e elaborado pela direção e coordenação, não se constituindo como um trabalho construído coletivamente por

⁴⁸ Documento que marca a identidade da escola e indica os caminhos para que os objetivos educacionais sejam atingidos. É o momento de integrar os professores que estão chegando, colocando-os em contato com o jeito de trabalhar do grupo, e, claro, mostrar os dados da escola para todos os docentes, além de apresentar as informações sobre as turmas para as quais cada um vai lecionar.

todos os sujeitos envolvidos no processo educacional. A esse respeito, Nóvoa (2010, p. 49) enfatiza que “os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola”. Nessa perspectiva, o trabalho docente, poderia cada vez mais se organizar no interior das escolas, buscando (ou pelo menos deveria buscar) a articulação entre o movimento pedagógico e a dinâmica que transcendem os espaços organizacionais do ensino.

- *Encontros coletivos mensais para professores:* os encontros coletivos são ações planejadas pela coordenação da escola, visando acompanhar e auxiliar os professores no processo pedagógico. Nesses encontros são abordadas questões de natureza pedagógicas e administrativas:

“os encontros coletivos e conselho de classe são planejados pela coordenação da escola, e os assuntos são discutidos com os professores. Cada professor possui um horário destinado ao atendimento com a coordenadora pedagógica, onde são repassadas orientações sobre o plano de aula quinzenal, conteúdos, avaliações, disciplina em sala de aula e outros. Essas orientações ocorrem a cada quinze dias, na sala dos professores” (P.6).

“nesses encontros coletivos, discutimos sobre a situação e disciplina dos alunos, a relação professor-aluno dentro de sala, qual o melhor recurso didático para ser utilizado na sala, o que pode ser melhorado e aperfeiçoado. Eles não acontecem por área, apenas discutimos em conjunto” (P.8).

“geralmente para falar das dificuldades dos alunos, pra traçar metas, ver o que a gente faz, traçar plano de ação pra recuperar os alunos que estão com dificuldades, mas nada específico da área, ficam todos juntos, não separam as disciplinas” (P.3).

Como se pode perceber nas narrativas dos sujeitos, os encontros coletivos são ações voltadas para discussão de problemas relacionados à prática pedagógica, à elaboração e acompanhamento do plano quinzenal, à preparação dos professores para o desenvolvimento de atividades designadas pela Secretaria de Educação, dentre outras. Trata-se de uma deformação do que deveria ser a formação contínua centrada na escola, cujo momento coletivo é uma expressão das muitas possibilidades de formação, em que ela deriva simplesmente de ações de cunho burocrático administrativo. A esse respeito, inúmeros são os autores que atribuem à escola um *lócus* privilegiado para se desenvolver ações de formação

continua de professores, dentre eles destacam-se Nóvoa (1991, 2010); Candau (1996), Nunes (2000), entre outros.

A formação enquanto discussões teóricas parecem estar ausentes da vida profissional do professor, como atesta a entrevistada:

“a Subsecretaria no ano de 2013 não disponibilizou de nenhuma formação teórica, somente prática. Formação teórica, só para os gestores, coordenadores, diretor de núcleo pedagógico e tutoras. Agora, para professor mesmo, não teve nenhuma (...). Nesse caso, o professor tem que procurar cursos por conta própria, investir na sua própria formação” (T.2)

A ausência de formação teórico-prática, ou que possibilite a reflexão na e sobre a prática, de grupos de estudos, a dicotomia entre teoria e prática vivenciadas pelo professorado, tem dificultado e distanciado ainda mais a aquisição de novos conhecimentos, inviabilizando o repensar da prática e a superação dos problemas frente as demandas educacionais. Não se tem ainda a dimensão dos resultados alcançados das ações de formação aqui apresentadas. Sabe-se, porém, que de um lado a SEDUC (Secretaria de Estado de Educação) comemora o crescimento da avaliação do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) nas escolas pública estaduais, por outro lado, os professores apontam descontentamento e desestímulo para uma atuação docente. Dessa forma percebe-se que tais avanços não têm refletido no cotidiano das ações pedagógicas da escola. Tal descontentamento pode ser verificado no desabafo das professoras, ao relatarem que:

“aqui eu sou professora, mãe, psicóloga e amiga. Eu faço todos esses papeis numa só. Então, é muito desgastante, muito estressante, é uma sobrecarga enorme. Ao mesmo tempo em que me realizo, fico muito frustrada porque eu não vejo retorno da parte das políticas públicas em relação a nós, às vezes, me sinto entristecida, desestimulada e desmotivada por conta disso. A gente se dá muito e recebe pouco” (P.7).

“tanto a semana quanto os finais de semana são puxados, eu tenho dezoito diários, então você vai multiplicando. Tenho que elaborar provas substitutivas, depois corrigi-las. Preencher diário, fazer plano de aula e por aí vai. Além de casa, marido e filhos. Hoje estou desanimada com a questão do ser professor. Entrei no magistério por acaso, mas quando entrei era mais apaixonada, com o passar do tempo, fui ficando mais desestimulada. É tanta coisa que a gente vê e ouve falar. Aluno agredindo professor ou colegas, violência moral, questões físicas da escola que também interferem no andamento do ensino. Às vezes, me pego repensando a minha profissão, mas

apesar de todas essas dificuldades que a gente enfrenta na escola, o cansaço principalmente, ainda assim eu gosto do que faço” (P.9).

Essas descrições rotineiras de atividades provocam desgastes, estresses, sobrecarga na jornada semanal de trabalho e desvalorização da carreira, aspectos evidentes de uma ausência de política de formação contínua e de trabalho docente que promova o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Em contrapartida, há quem aprove os encontros coletivos, olhando-os com bons olhos, as ações desenvolvidas pelos agentes da Subsecretaria. Dizem elas:

“eu gosto dos encontros coletivos porque é um motivo de aprendizagem pra gente também, a gente aprende muito com os colegas, principalmente de área. Eu acho inovador, embora não seja uma formação contínua, eles passam algumas atividades pra você desenvolver em sala, que é interessante, que a gente não sabia” (P. 5).

“eu acho que é uma melhoria, ajuda demais não só pela questão de estar na sala de aula, mas também, quem está na gestão escolar. Porque a escola não funciona sozinha, é preciso do conjunto, de todos unidos numa só causa. E nos encontros coletivos a gente discute sobre tudo que envolve a escola” (P.8).

Embora reconheçam, que os encontros coletivos não seja uma formação contínua, a fala das professoras traz em seu bojo, a oportunidade de integração entre os membros do corpo escolar baseado na possibilidade de superar alguns desafios do cotidiano vivenciado na escola.

Contrariando a opinião das professoras acima, há quem não aprove os encontros coletivos, vendo-os apenas como momentos de repasse de informações referentes ao trabalho do professor e gestão escolar, como descritos nas entrevistas abaixo:

“eu não vejo como uma capacitação. Esses encontros são mais reuniões para falarmos sobre o aluno e sua aprendizagem [...], são repasses de informações que a Subsecretaria passa pra gente. Penso que esta informação não atende a minha necessidade em sala de aula, na verdade deveria ter outros momentos, tudo bem que repassem informações, mas acho que precisava ter momentos para estudos, discussões em relação ao nosso crescimento pessoal também” (P.4).

“geralmente para discutir alguma metodologia, visando o melhoramento das aulas, a aprendizagem dos alunos, mas enquanto conhecimento para aperfeiçoar nossa prática, a gente não tem” (P.4).

“alguns encontros coletivos são produtivos, outros nem tanto. A gente vê a força de vontade dos formadores, mas quando perguntamos alguma coisa, eles dizem assim: ah, mas lá falaram pra gente fazer assim. Às vezes, ajuda um pouco, o material é bom, mas só isto não basta. É preciso ter mais teoria. A escola em si não tem um momento de formação, mas sim reunião pedagógica organizada pelas coordenadoras” (P.7).

Diante do comentário das professoras, percebe-se que os encontros coletivos precisam ser rediscutidos. Todavia é importante que os professores se reúnam com seus pares em suas unidades escolares para momentos de teorias, estudos, reflexões, de orientações inerentes ao trabalho docente, de socialização das práticas experienciada no interior da sala de aula, mas que não fique somente nos repasse de informações. Nesse contexto, observa-se que os profissionais da Subsecretaria, tem se esforçado cada vez mais para o desenvolvimento de um modelo exemplar de formação contínua. Reconhecem a importância desta formação tanto para a gestão escolar, quanto para a melhoria da atuação dos professores. Percebem também, os avanços que esta formação tem provocado nas ações pedagógicas da escola, bem como a necessidade de mudanças no atual modelo de formação, passando a ser mais centrado no professor, como enfatizada pela DN: “nesta formação em que estamos realizando percebemos uma melhora, mas os coordenadores acreditam que se a Subsecretaria fizer diretamente com os professores, teríamos outro resultado. Então, isso tem sido uma solicitação deles, só que por enquanto a gente não tem autorização para estar realizando tal formação”. Acredita-se que somente a autorização para a realização desta formação não seria suficiente, haja vista que é preciso ir muito mais além, como reestruturar a organização da gestão escolar e, pensar uma política de estado que, efetivamente tornasse a formação contínua uma constante na vida e no trabalho docente.

- *Encontros formativos para estudo dos cadernos educacionais e preparação para provas do MEC:* Estes encontros foram realizados para discutir os cadernos educacionais elaborados pela Secretaria de Educação com vistas a preparar os professores e alunos para realização das avaliações do Ministério da Educação no intuito de melhoria dos indicadores de qualidade da educação. Inicialmente esses encontros foram realizados apenas para os professores das disciplinas de Língua portuguesa e matemática:

“não são para todos os professores, só para os professores de português e matemática. Eles são chamados para ir até o NTE (Núcleo de Tecnologia Educacional), lá tem uma equipe de professores, que foram treinados pra passar pra gente algumas metodologias para trabalharmos com o caderno

educacional, pra discutir sobre o conselho de classe, encontro pedagógico, só. É mais troca de experiência do que um curso” (P.2).

“nós trabalhamos muito com o português e a matemática por conta da Prova Brasil, a própria Subsecretaria fez os encontros dos professores dessa área, onde o Estado entregou o caderno educacional, que esses professores deveriam trabalhar com os alunos. As outras áreas não teve tanto investimento na formação, ficou apenas nos momentos da escola em que a gente passava algum material, alguma sugestão” (C.1).

“Eu tive encontro em Goiânia e em Rio Verde, de capacitação mesmo. Sabe esses cadernos educacionais que estão aí por conta da Prova Brasil e SAEGO. Como veio o material para os 3º e 9º anos, a gente tinha que seguir, então teve a capacitação de como trabalhar o caderno. Teve uma lista de itens de como preparar uma prova no estilo da Prova Brasil, então a capacitação foi nesse sentido. Eu vejo um como um treinamento mesmo, treinar os meninos pra fazerem este tipo de prova. Só que eu gostei, deu até certo, os meninos até que se acostumaram um pouco, a gente elaborou vários simulados durante o ano pros meninos fazerem. O que eles estavam mais preocupados mesmo era treinar os meninos para fazer esse tipo de prova” (P.3).

A fala da entrevista (P.3), “treinar os meninos”, remete-nos ao conceito de formação entendida como treinamento, apontada por Marin (1995) como ações que dependem de automatismos e não de manifestação da inteligência. Por conseguinte, no discurso dos demais entrevistados percebe-se também a ênfase dada aos cadernos educacionais. O caderno educacional foi produzido a partir da implantação do currículo único no Estado e tem como finalidade orientar o professor na sua prática pedagógica cotidiana em sala de aula, buscando assim melhorar o desempenho dos alunos. A aceitação desse caderno pelo corpo docente não foi unânime, como destaca a tutora: “não foram todos os professores que bateram palmas para os cadernos educacionais. Teve professores que não aceitaram, não quiseram e disseram que não iria utilizar este recurso” (T.3).

O caderno, entendido pela Secretaria de Educação como suporte e apoio às atividades docentes, por vezes acaba tirando a autonomia dos professores, pois estes se sentem alheios às atividades pedagógicas que desenvolvem, tornando-se apenas um instrumento de repasse de informações. No que se refere à autonomia docente, Nóvoa (1995, 2010) defende uma autonomia profissional dos professores que pressupõe clareza e responsabilidade nas decisões e escolhas de *como* e *o que ensinar*, o que levaria a uma reflexão da própria práxis pedagógica. No entanto, Contreras (2002) chama a atenção para esses *slogans* em que, “autonomia de professores”, bem como, a idéia de “profissionalismo” têm sido temas

recorrentes nos últimos anos e nos discursos pedagógicos, muitas vezes fragmentados e utilizados sem maiores esclarecimentos de seu significado. Apesar de alguns conflitos nessa discussão, acredita-se que a autonomia pode vir a possibilitar ao professorado um trabalho diferenciado, dinâmico e eclético, com vistas à efetivação do ensino e aprendizagem de seus educandos. Essa abordagem pode ser refletida a partir das leituras e discussões que Contreras (2002), Zeickner (1998), Silva (2011) e tantos outros que reforçam que a autonomia precisa permear o trabalho docente cotidianamente.

Reportando ao uso do caderno educacional, embora este tenha sido criticado por uns, percebe-se que é bem aceito por outros, como afirma a tutora:

“acredito que o caderno educacional é muito bom, a gente precisa sintetizar mesmo, tem que se organizar, é o que a gente vê na rede privada. O aluno no início do bimestre compra apostila e ela é trabalhada de capa a capa, e a gente vê que os grandes índices de aprovação no vestibular vêm de lá. Então acredito que se o Estado priorizar isso vai facilitar muito [...]. Eles criaram esse caderno pra dar um suporte maior aos alunos que é igual a uma apostila mesmo. Nessa apostila tem um espaço que é pra resolver os exercícios, tem tudo ali mesmo. Eu falei assim: nossa o governo deu tudo agora, já dava merenda, deu o livro, aí quando foi em agosto ele deu uma mochila com lápis e caneta (*risos*) só não deu foi o uniforme, todos os alunos da rede do estado ganharam o caderno educacional. O professor também ganhou um caderno educacional que já vem com as respostas elaboradas, com a resolução dos exercícios” (T.3).

O posicionamento da tutora, no início da fala, nos remete à ideia de privatização da escola pública. A mesma coloca a escola privada como superior à escola pública, apenas relacionando-a com índices de aprovação, sem levar em conta outros fatores que tem garantido estatisticamente o índice de aprovação em vestibulares nessas instituições. Nesse contexto, a entrevistada apoia uma política em que, tanto o trabalho didático, quanto a formação do professor ficam reduzidos à memorização de conteúdos curriculares.

- *Cursos eventuais*: Esses cursos geralmente acontecem em algumas áreas específicas, desenvolvidos tanto pela Secretaria de Educação do Estado, do município ou por projetos de Extensão vinculados à Universidade. Esses cursos também podem ocorrer por iniciativas próprias de docentes:

“a subsecretaria repassa para as coordenadoras e elas pra gente. Geralmente acontecem no NTE - (Núcleo de Tecnologia Educacional), que é voltado para a área de Informática, às vezes oferece curso de Libras, mas não tenho

tempo para participar, porque minha carga horária é grande [...] além de ser muito repetitivo, sem muita coisa nova, pra iniciantes, entende?” (P.1).

“eu participo de um projeto, ele chama ‘Goiás Vest’ ele é preparatório, visa preparar os meninos do 3º e 9º ano para o vestibular e Enem”(P.3).

Na fala dos professores nota-se que há ações formativas desenvolvidas de forma ocasional, não atendendo aos anseios da maioria dos professores. Estes, afirmam não participarem devido à extensa jornada de trabalho, fato que compromete qualquer ação de formação contínua. Todavia, percebe-se que, embora se tenha uma política de programas via MEC, a rede não disponibiliza de programas de reciclagem ou de treinamento, ficando mais próxima a uma concepção de qualificação docente. Desse modo, os cursos eventuais, encontros formativos para estudo dos cadernos educacionais, preparação de alunos para avaliação externa, entre outros, apontam para uma concepção de formação contínua da rede que não consiste no treinamento, mas sim na qualificação profissional docente. Nessa direção, vale lembrar que o grande responsável por essa ação de formação contínua vinculada pela rede é a gestão, mais precisamente a figura da coordenadora e da tutora.

- *Encontros na Subsecretaria:*

- *para tutores:* esses encontros acontecem semanalmente na sede da Subsecretaria de Educação de Jataí, sendo realizada pelos profissionais responsáveis: diretora de núcleo e coordenador de ensino médio. Nesses encontros são discutidos uma pauta única que vem da Secretaria de Educação em Goiânia para suas regionais:

“toda semana a Secretaria de Estado de Educação de Goiânia envia uma pauta única para suas regionais, no caso as quarenta subsecretarias. Assim, nos encontros semanais reunimos com as tutoras, fazemos planejamento da semana, às vezes alguma capacitação, preparando-as melhor para atuarem nas escolas, elas também me entrega o relatório da semana anterior, no qual leio e faço à devolutiva. Devido o pouco tempo, as vezes elas relatam alguma experiência vivenciada no âmbito do trabalho e isso acaba sendo produtivo, eu acho que tem dado certo” (DN).

“Nesses encontros semanais tiramos um dia para lermos a pauta, discutir com o grupo e acrescentar alguma coisa de acordo com a realidade das escolas” (T.1).

“Toda segunda-feira, gente tem como praxe reunir aqui na subsecretaria com a diretora de DN, que é justamente pra pegar a pauta de trabalho, o que vamos olhar mais de perto durante a semana. Essas orientações vem de Goiânia, uma pauta pré-montada, em que a gente só faz algumas

adequações. Então a gente se reuni, faz as discussões e monta o cronograma.” (T.2).

“nos reunimos na Subsecretaria, pra montar o cronograma de visita nas unidades escolares e as viagens e discutir a pauta da semana. Então a gente monta uma logística, se organiza, como por exemplo, daqui pra Lagoa Santa passa por outros municípios. Então quando tenho que ir na Lagoa Santa, uma fica em Itajá, outra em Itarumã, uma em Caçu, a gente vai distribuindo as tutoras até chegar no destino final. Então, quando termina o trabalho a gente volta pegando uma por uma” (T.3).

- *para diretores e coordenadores pedagógicos das escolas*: essa formação ocorre mensalmente na sede da Subsecretaria de Educação de Jataí, sendo realizada pelos profissionais responsáveis: coordenador de ensino médio, diretora de núcleo e tutoras:

“a formação contínua com os diretores e coordenadores pedagógicos das escolas acontecem todo mês. Nessas formações são discutidos aspectos de como eles estarão trabalhando nas escolas, atendendo suas necessidades e demandas, programas e intencionalidades” (CEM).

“todo mês a gente faz essa formação com o coordenador pedagógico das escolas. A gente tem um encontro de quatro horas e fora isso, também tem as tutoras que faz diretamente com eles lá na escola” (DN).

“essas formações acontecem todo mês com os coordenadores e às vezes com a direção também. Então, são sugestões, orientações de como trabalhar com o professor, análises de plano de aula, essa formação é toda voltada para o pedagógico mesmo” (C.1).

“Nesses encontros de formação nós nos reunimos com as tutoras pedagógicas, que auxiliam os coordenadores das escolas e aí elas vão mostrar dentre outras coisas, o papel do coordenador, orientação sobre o currículo de referência que o estado adotou, o planejamento quinzenal que precisa ser cumprido pelos professores” (C.3).

Percebe-se na fala dos entrevistados, que há uma preocupação da equipe de profissionais da subsecretaria em preparar os gestores das unidades escolares para o desenvolvimento de atividades pedagógicas e administrativas no cumprimento das normas estabelecidas pela Secretaria de Educação do Estado. Nesse entendimento os profissionais podem ser considerados executores de tarefas e não autores de sua própria aprendizagem no processo educativo, culminando no processo de precarização já descrito anteriormente e fundamentado por SILVA (2012).

É notório que as ações de formação contínua apresentada nos itens anteriores caracterizam-se por momentos pontuais que têm como função a preparação dos profissionais para o exercício de alguma tarefa. Em cada “modelo” muda-se apenas o público e o local, mas a função é a mesma. Contrapondo esse modelo entendemos que as propostas de formação contínua precisam partir para uma postura metodológica fundamentada na análise da prática docente, na relação teoria e prática e no trabalho como categoria principal dessa atividade. Para Pimenta e Lima (2009) a dinâmica da formação contínua pressupõe um movimento dialético de criação constante do conhecimento, do novo, a partir da superação do já conhecido. Esta formação deve ser orientada pela prática e incorporada por cada profissional como uma ação de auto-formação e assumida pelas instituições formadoras como política de formação e desenvolvimento. Alarcão (1998) afirma que a formação contínua deve ser baseada em um processo dinâmico por meio do qual o professor vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional.

Essas ações de formação contínua apresentadas nas falas dos entrevistados podem ser compreendidas “numa perspectiva clássica”, ou seja, caracterizadas pela oferta de cursos esporádicos, de curta duração, trabalhados isoladamente e na perspectiva de suprir um determinado conteúdo que o professor precisa dominar. Tais ações são consideradas como modelos questionados na atualidade por serem realizadas em forma de cursos, por vezes descontextualizados de ações integradoras do contexto educativo (NUNES, 2000).

Contrariando essa perspectiva Candau (1996) defende a ideia de que as ações de formação contínua não devem ser entendidas “como um processo de acumulação de cursos, palestras, seminários etc., de conhecimentos ou de técnicas, mas sim como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua” (p. 150).

Formação contínua: algumas reflexões e sugestões...

Ao final de algumas entrevistas, foi realizado o seguinte questionamento: diante o exposto, de tudo que foi dito até o momento, qual sugestão você teria para um melhor desenvolvimento das atividades formativas, ou mesmo, que modificações você sugeriria para que a formação contínua caminhasse melhor? Embora pertencendo a realidades distintas, em geral, as respostas em muito se aproximaram. Tais respostas são apenas fragmentos daquilo que se pretende enquanto atividades formativas vivenciadas pelos profissionais engajados no processo educacional:

“Essa formação deveria ser planejada já no início do ano letivo, previsto no calendário escolar, além disso, os professores terem mais disponibilidade de tempo. Nesse caso, seria preciso rever a questão da carga horária, a questão da dedicação exclusiva” (C.1).

“Poderia ser uma formação por área de atuação, os professores terem um momento pra troca de experiências e até mesmo pra estudo teórico, estudar conteúdos mais aprofundados, conteúdos de nível superior e não apenas da área em que estão atuando. Eu vejo que o professor precisa produzir mais, realizar pesquisas. Também ter uma equipe na subsecretaria disponível para organizar e capacitar os professores” (C.3).

“pensar em teorias que vão ao encontro das nossas necessidades, com conteúdos que tenham a ver com a realidade da nossa região. Porque, às vezes, a nossa realidade é muito diferente do que está posta nos livros didáticos” (P.9).

“nessas atividades formativas, seria interessante o trabalho de professores especialistas, mestres e doutores no assunto que vai ser discutido. Acredito que poderíamos ter um contato mensal com professores da UFG, e que nesse encontro específico trouxessem essa turma pra gente. Penso que não estamos sabendo usar essa ferramenta a nosso favor” (P.2).

Em consonância às respostas obtidas acima, é possível destacar algumas sugestões dos entrevistados em relação à realização de formação contínua em rede: a) uma formação contínua prevista no calendário, lembrando que aos coordenadores não cabe apenas motivar e dizer que a formação contínua se faz necessária, é preciso também que estes se envolvam efetivamente com o processo formativo; b) a realização de encontros mensais desenvolvidos em parcerias com a Universidade Federal de Goiás (UFG), Instituto Federal Goiano (IFG), Universidade estadual de Goiás (UEG), dentre outros; c) a disponibilização de uma equipe da Subsecretaria para capacitar os professores; d) a oferta de cursos de formação por área de atuação docente, o que enriqueceria as experiências, aprimorando ainda mais a aquisição de novos conhecimentos; e) o estudo de teorias que vão ao encontro da realidade vivenciada pelos professores nas escolas da região; f) formação contínua realizada por especialistas no assunto a ser discutido nas pautas; g) a revisão da jornada semanal de trabalho, para tanto, repensar a possibilidade de dedicação exclusiva (DE); por fim, mas não menos importante, h) o comprometimento de professores em estarem realizando pesquisas, escrevendo artigos, participando de eventos/congressos e/ou publicando trabalhos. A respeito desse último apontamento, cabe destacar que “a exemplo de formação contínua a pesquisa em educação também se volta para as necessidades e situações vividas e nomeadas pelos práticos”

(TARDIF, 2010, p. 292). Portanto, torna-se consensual na esfera educacional, principalmente no que se refere aos professores, “a ideia de que a pesquisa é um elemento considerado essencial para a formação e atuação docente” (SILVA, 2011, P. 26).

Desse modo, diante do resultado desta investigação, a ideia de pesquisa vinculada à formação contínua do professor parece ser um caminho interessante a ser pensado como meio de superação das visões técnica, pragmática e de auto profissionalização. Contudo, é preciso destacar que a pesquisa constitui apenas um dos elementos que compõe a política de formação contínua do professor, ela não pode ser a única. Nesse contexto, torna-se necessário assumir que, tanto a escola quanto a prática pedagógica devem se caracterizar como objetos de estudo, buscando compreender a sua totalidade.

Assim, pensar em um movimento escolar estruturado e organizado que viabilize os encontros coletivos, planejamentos, sistematização de estudos, aprofundamentos e pesquisas, como uma responsabilidade pessoal e também institucional, constituiria um cenário ideal para a efetivação da formação contínua.

Todas essas sugestões ganham força quando discutidas entre seus pares no interior das unidades escolares e nas propostas de formação contínua das políticas públicas de cada estado.

A argumentação deste capítulo se desenvolveu ao longo de quatro seções: na primeira, apresentou-se um breve perfil dos sujeitos participantes na pesquisa, bem como seus percursos profissionais; na segunda, como uma possibilidade de análise, apontou a percepção dos profissionais da educação referente à formação contínua; na terceira, a relação estabelecida entre formação contínua e o contexto do trabalho docente; por fim, na última seção foram apresentadas as ações de formação contínua efetivamente acessada pelos profissionais da Educação Básica.

De modo geral, a análise possibilitou identificar que existe ações de formação contínua, implementadas pela Secretaria de Estado de Educação, desenvolvida por uma equipe pedagógica de sua regional em Jataí, aqui denominada Subsecretaria. Essa equipe de profissionais mostrou-se preocupada em preparar os gestores das unidades escolares e, estes os professores para o desenvolvimento de atividades pedagógicas e administrativas no cumprimento das normas estabelecidas pela Secretaria de Educação, reconhecendo a importância desta formação para a gestão escolar e melhoria da atuação dos professores.

Nas entrevistas com os sujeitos participantes da pesquisa, foi possível evidenciar a visão de uma formação contínua direcionada, predominantemente para o desenvolvimento da prática pedagógica, o que constitui uma percepção muito recorrente e presente nas políticas de formação da atualidade. Esses profissionais percebem os avanços que esta formação tem provocado nas ações pedagógicas da escola. Embora acreditem na necessidade de mudanças do atual modelo de formação, passando a ser mais centrado no professor. No que se refere à relação formação contínua e trabalho docente, os resultados da análise permitiram concluir que o trabalho do professor tem se mostrado cada vez mais num processo de intensificação e precarização. Essa condição tem levado muitos professores a uma sobrecarga de trabalho, culminando na ausência, tanto do convívio social e familiar como na participação de ações formativas.

Ao final da análise, foram apresentadas algumas sugestões que se fizeram pertinentes quanto à possibilidade de uma formação contínua mais expressiva e presente na vida profissional dos sujeitos envolvidos no processo investigativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho investigativo permitiu identificar a formação contínua de professores da Educação Básica adotada pela Subsecretaria de Estado de Educação de Jataí como uma ação prática, limitando-se ao trabalho do professor na sala de aula. Porém, sem garantir-lhes uma formação permanente e centrada no desenvolvimento profissional. A Subsecretaria entende como ação de formação contínua o acompanhamento semanal dos tutores aos coordenadores e professores nas escolas, nomeados como: encontros de planejamento, encontros coletivos mensais, encontros formativos para estudo de cadernos educacionais, encontros na subsecretaria para tutores, diretores e coordenadores, como também cursos eventuais.

Essas ações formativas têm apontado para um modelo clássico, caracterizada apenas por momentos isolados (embora frequentes), com o intuito de garantir aos professores o “preparo” para a resolução de problemas de sua prática cotidiana ou vivenciar novas ferramentas pedagógicas. Nessa direção percebe-se que tais ações não têm favorecido aos professores repensar sua prática de forma crítica, de modo a contribuir com a construção de sua identidade profissional. Este fato pode ser confirmado ao verificar na fala dos professores a ineficácia dessas ações formativas para a melhoria da qualidade da educação, apontando outros aspectos essenciais como: as condições de trabalho docente, tempo, atividades de pesquisa, dentre outras. É importante destacar que a melhoria da qualidade da educação básica não pode ser entendida apenas com uma formação de professor pautada no caráter técnico-metodológico, mas sim, vislumbrando dimensões sociais, econômicas e políticas de cada realidade.

Em contrapartida, os dados apresentados a partir da análise de entrevistas, mostram uma equipe de profissionais (da Subsecretaria) preocupada em manter o grupo de gestores e professores das unidades escolares aptos ao desenvolvimento das ações pedagógicas propostas pela atual política educacional do governo e consequentemente a melhoria dos índices de aprovação do sistema de avaliação da Educação Básica.

Nesse contexto, considera-se que a formação contínua não pode ser entendida como ação pontual e isolada de políticas governamentais. Mas sim, uma política de estado capaz de assegurar ao professor, permanente processo de reconstrução do saber, ao passo que este se reconheça como parte integrante do desenvolvimento pessoal e profissional. Assim, cabe à formação contínua abranger todas essas instâncias, como também promover a constante

transformação do cotidiano escolar em sua totalidade. Incluindo aspectos da relação entre formação e trabalho do professor.

Ao considerar a relação entre formação contínua e trabalho docente, os resultados apontaram para um processo permanente de intensificação e precarização, marcado pela sobrecarga de trabalho que, por vezes, tem culminado em sucessivas ausências dos profissionais do convívio social, familiar e participação nas atividades formativas propostas. Esse quadro tem inviabilizado a formação contínua dos professores na medida em que esta se apresenta dissociada do contexto do trabalho docente. Para tanto, se compreendermos que é no contexto do trabalho dos professores que a formação contínua acontece, torna-se necessário viabilizar condições para que os docentes possam repensar sua prática pedagógica. Permitindo assim, a articulação entre formação contínua, vida e trabalho docente.

Diante dessas considerações, percebe-se que a consolidação das reformas educacionais a partir da LDB, impulsionaram a implementação de reformas curriculares, de sistemas avaliativos de ensino e de modificações na gestão escolar. Tais aspectos acarretaram o surgimento de novas atribuições aos profissionais da educação, ampliando ainda mais a compreensão da categoria trabalho docente. Tais como: novas ações da gestão escolar, elaboração de projetos, debates, decisões relativas ao currículo, a avaliação institucional, trabalho didático em sala de aula, etc. No conjunto dessas reformas, encontra-se a retórica de melhoria da qualidade da educação básica, associada ao trabalho do professor e concomitantemente a melhoria de sua formação inicial e continuada. Para tanto, cabe destacar que a formação inicial de professores, muitas vezes tem recorrido a uma formação aligeirada, sendo complementada pela oferta de programas de formação contínua, tidas como mais rápidas e baratas.

Assim, baseada no discurso de melhoria da qualidade da educação básica e na lógica das reformas educacionais, observa-se que as ações de formação contínua do sistema de ensino público investigado, por vezes, têm decorrido de iniciativas próprias dos professores. Nesse sentido, a realidade observada nos resultados da pesquisa alerta para a necessidade de elaborar políticas de formação contínua articuladas ao trabalho do professor, de modo a contribuir para a sua autonomia profissional e a reflexão da prática cotidiana. Além disso, para que haja uma formação contínua substancial, o estudo aponta a importância de se repensar aspectos relacionados à organização institucional, às condições de trabalho, bem como a valorização da carreira docente.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Formação continuada como Instrumento de Profissionalização Docente. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Caminhos da Profissionalização do Magistério**. Campinas-SP: Papirus, 1998.
- ALMEIDA, M. I. de. Formação contínua de professores. In: **Formação contínua de professores**. Boletim 13. MEC: agosto de 2005.
- ALVES, M. L. A política de capacitação – SEE/FDE. In: COLLARES, C. & MOYSÉS, M. Ap^a. (org). **Cadernos CEDES: Educação continuada nº 36**. Campinas, Papirus: CEDES, 1995.
- ALVES, W. F. **A formação contínua e a batalha do trabalho real**: um estudo a partir dos professores da escola pública de Ensino Médio. 2009. 343 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo: Faculdade de Educação. São Paulo, 2009.
- _____. **O trabalho dos professores**: saberes, valores, atividade. Campinas, SP: Papirus, 2010. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.
- ANDRÉ, M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dezembro de 1999.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- ASSIS, L. M. de. As condições de trabalho dos professores da educação básica em Goiás. In: OLIVEIRA et al (orgs). **O trabalho docente na educação básica em Goiás**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.
- ASSUNÇÃO, A. A. & OLIVEIRA, D. A. Intensificação do Trabalho e Saúde dos Professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, nº 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.
- AZAMBUJA, G. de. A formação continuada e a continuidade da formação. In: 29ª Reunião Anual da Anped. Caxambu-MG. **Anais**. 2006.
- BARBIERI, M. R; CARVALHO, C. P. de; UHLE, A. B. Formação continuada dos profissionais de ensino: algumas considerações. In: COLLARES, C. & MOYSÉS, M. Ap^a. (org). **Cadernos CEDES: Educação continuada nº 36**. Campinas, Papirus: CEDES, 1995.
- BARRETO, E. S. de S.. Uma experiência de formação de docentes a distancia com potencialidades inovadoras. In: BICUDO, M. Ap. V. & SILVA JUNIOR, C. A. de (orgs). **Formação do educador e avaliação educacional**: formação inicial contínua, v2. SP: UNESP, 1999.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**: Resolução CNE/CP 1/2002.

_____. **Lei nº 11.738/2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do *caput* do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** nº 9394/96. Brasília : 1996.

BRZEZINSKI, I. As políticas de Formação de professores e a identidade Unitas Múltiplas do pedagogo: professor-pesquisador-gestor. In: BRZEZINSKI, I.; SILVA, M. A. da (Orgs). **Formar Professores-pesquisadores:** construir identidades. Goiânia, PUC-GO, 2011.

_____. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexidades. In: BRZEZINSKI, I. (org.) **LDB interpretada:** diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 2005.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores. In: REALI, M. A. & MIZUKAMI, M. da. **Formação de professores:** tendências atuais. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

_____. (org.). **Magistério:** construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. O/a educador/a como agente cultural. In: LOPES, A. R. C.; MACEDO, E. F. de; ALVES, M. P. C. **Cultura e política de currículo.** Araraquara: Junqueira e Marin, 2006.

COLLARES, C. A. L. e MOYSÉS, M. Ap^a. A. Construindo o sucesso na escola: uma experiência de formação continuada com professores da rede pública. In: COLLARES, C. & MOYSÉS, M. Ap^a. (org). **Cadernos CEDES:** Educação continuada nº 36. Campinas, Papirus: CEDES, 1995.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. Ap^a. A.; GERALDI, J. W. Educação continuada: a política da descontinuidade. **Educação & Sociedade.** Vol. 20, n. 68, Campinas. Dez. de 1999. (acessado em 15/11/2012).

CONTRERAS J. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, N. M. L. Formação contínua de professores – novas tendências e novos caminhos. **Holos**, ano 20, dezembro de 2004.

CUNHA, M. Formação continuada. In: **Enciclopédia de pedagogia Universitária.**

DEMAILLY, L. C. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa, Dom Quixote, 1992.

DESTRO, M. R. P. Educação continuada: visão histórica e tentativa de conceitualização. In: COLLARES, C. & MOYSÉS, M. Ap^a. (org). **Cadernos CEDES:** Educação continuada nº 36. Campinas, Papirus: CEDES, 1995.

ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e Educação**, nº 4, “Dossiê: interpretando o trabalho docente”, p.41-61, Porto Alegre, 1991.

FERNANDES, D.C. Precarização do trabalho. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

FERNANDES, F. A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI, D. B. et al (Org.) **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986. p.13-38.

FERREIRA, A. B. de H. Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa. Curitiba: positivo, 2004.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol.23, n. 80, setembro/2002, p.136-167.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA (BRASIL). Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. São Paulo, junho de 2011.

FUSARI, J. C; FRANCO, A. de P. A formação contínua como um dos elementos organizadores do projeto político-pedagógico da escola. In: **Formação contínua de professores**. Boletim 13. MEC: agosto de 2005.

FUSARI, J. C; RIOS, T. A. A formação continuada dos profissionais do ensino. In: In: COLLARES, Cecília & MOYSÉS, Maria Ap^a. (org). **Cadernos CEDES: Educação continuada** nº 36. Campinas, Papirus: CEDES, 1995.

GARRIDO, S. Qualificação do ensino público e formação de professores. Pesquisa CNPq 300051/90-5 (R/N). Educação (fev.), 2000.

GATTI, B. A. A nova LDB e o conselho Estadual de Educação de São Paulo. In: BICUDO, M. A. ALVES JÚNIOR (org.). **Formação do educador e avaliação educacional**. São Paulo: editora UNESP, 1999, v. 1 Conferência mesas redondas, p. 43-51.

_____. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191-204, julho/2003.

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

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOIÁS. **Lei complementar nº 26/1998**, Estabelece as diretrizes e bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás. Goiás, 1998.

_____. **Lei complementar nº 62/2008**. Plano Estadual de Educação do Estado de Goiás 2008-2017. Goiânia, 2008.

_____. **Lei nº 13.909/ 2001**. Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério. Goiás, 2001.

_____. **Lei nº 17.402/2011.** Institui o Bônus de Estímulo à Regência aos professores em regência de classe e em exercício nas unidades escolares pertencentes à Rede Estadual de Ensino e dá outras providências. Goiás, 2011.

_____. **Resolução CEE/CP N. 193/2005.** Dispõe sobre Autorização de Funcionamento para as Unidades de Educação Básica do Sistema Educativo de Goiás dá outras providências. Goiás, 2005.

_____. Secretaria de Educação. Currículo em debate: matrizes curriculares. **Caderno 5.** Goiânia: SEDUC/GO, 2009.

_____. **Diretrizes Operacionais da rede pública Estadual de Ensino de Goiás 2011/2012.** Goiânia, 2010.

GUIMARAES, V. S. **A capacitação docente em serviço:** intenções e resultados, 1992. 193 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás: Faculdade de educação. Goiânia, 1992.

_____. **Formação de professores:** identidade, saberes e profissão. 2ª. ed. Campinas - SP: Papirus Editora, 2005.

HYPÓLITO, A. L. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero.** Campinas – SP: Papirus, 1997.

LIMA, M. S. L. Vida e trabalho: articulando a formação contínua e o desenvolvimento profissional de professores. In.: **BRASIL:** Formação contínua de professores. Boletim 13, agosto de 2005.

LUDKE, M. (coord.) [et al] **O professor e a pesquisa.** Campinas, SP: Papirus, 2001 – (Série Prática Pedagógica).

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, M. M. **A política de formação de professores que atuam na educação de jovens e adultos em Goiás na década de 1990.** 2002. 231 p. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação. São Paulo, 2001.

MARIN, A. J. (org.). **Educação continuada:** reflexões, alternativas. Campinas, SP: Papirus, 2000. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

MARIN, A. J. (org.). **Educação continuada:** reflexões, alternativas. Campinas, SP: Papirus, 2000. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

_____. Precarização do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

_____. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: COLLARES, C. & MOYSÉS, M. Ap^a. (org). **Cadernos CEDES: Educação continuada** nº 36. Campinas, Papirus: CEDES, 1995.

MARTINS, M. A. Compreendendo a ação docente, superando resistências. In: SEVERINO, A. J. ; FAZENDA, I. C. A. (Orgs.). **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. 20 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MIGLIAVACCA, A. Condições de trabalho do professor. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

MIZUKAMI, M. da G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Paulo: EduFSCar, 2002.

NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: Universidade de Aveiro. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidades de Aveiro, 1991.

_____. (coord.). **Os Professores e a sua Formação**. Educa: Lisboa, 1992. (Publicações Dom Quixote – Instituto de Inovação Educacional).

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, p. 15-33, 1995.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educ. Pesqui.** [online] vol. 25, n.1, p. 11-20, 1999.

_____. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

_____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. (acessado em 21/10/2011).

_____. **O regresso dos professores**. Educa, Lisboa, Portugal, 2010.

NUNES, C. do S. **Os sentidos da formação contínua, o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil**. 2000. 155 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Campinas: Faculdade de Educação. São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, J. F. de, et al. Política educacional, organização e trabalho docente em Goiás. In: OLIVEIRA et al (orgs). **O trabalho docente na educação básica em Goiás**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

OLIVEIRA, J. F. de. Política educacional e regulação do trabalho docente em Goiás. In: OLIVEIRA et al (orgs). **O trabalho docente na educação básica em Goiás**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

OLIVEIRA, D. A. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.2, n. 2-3, p. 29-39, jan./dez. 2008. Disponível em: www.esforce.org.br (acessado em 15/10/2012).

_____. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 17-35, 2010.

_____. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 44. p. 209-227. dez. 2006.

PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. Campinas, SP: Papirus, 2004.

PEREIRA, J. E. D. Formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. CDROM

PERRENOUD, P. **Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor**. 1997.

PIMENTA, S. G. & LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortêz, 2009.

PIRES, Maria Adelaide G. S. F. Formação continuada de professores: dimensão institucional e administrativa. In: Universidade de Aveiro. **Formação contínua de professores**: realidade e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

PRADA, L. E. A. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté, Cabral editora Universitária, 1997.

REALE, Aline Maria et al. O desenvolvimento de um modelo construtivo colaborativo de formação continuada centrado na escola: relato de uma experiência. In: COLLARES, Cecília & MOYSÉS, Maria Ap^a. (org). **Cadernos CEDES**: Educação continuada nº 36. Campinas, Papirus: CEDES, 1995.

RIOS, T. A. Fundamentos, Bases e Alicerces: o olhar da ética sobre as Políticas educacionais. In: Bicudo, M. A., Alves Junior (Org.) **Formação do Educador e Avaliação Educacional**. São Paulo: Editora UNESP, 1999. V. 3, p. 17-43.

ROMANATTO, M. C. Educação continuada no ensino de matemática. In: MARIN, A. J. (org.). **Educação continuada**: reflexões, alternativas. Campinas, SP: Papirus, 2000. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

SALLES, F. C. A formação continuada em serviço. **Revista Iberoamericana de Educación**, 2004. Disponível em: www.rieoei.org/deloslectores/806casadeipdf. (acessado em 07/07/2011).

SILVA, K. A. C. P. C. da. A formação de professores na perspectiva crítico emancipadora. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, DF, v07, n. 32, p. 13-31, jan./abril. 2011.

SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. **A formação cidadã no Ensino Médio**. Editora: Cortez, São Paulo, 2012.

SILVA, L. G. A. da. Contrato, carreira e remuneração docente em Goiás. In: OLIVEIRA et al (orgs). **O trabalho docente na educação básica em Goiás**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, S.Z. Avaliação de desempenho do professor. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

TARDIF, M. e LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

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

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. p. 05-24, nº 13, Jan/Fev/Mar/Abr 2000.

TORRES, R. M. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. J. (org.). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: PUC, 1998.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

THERRIEN, A. T. S. **Trabalho docente: uma incursão no imaginário social brasileiro**. São Paulo: EDUC, 1998, 179 p. (série hipótese) acessado em 13/02/2013.

TUMOLO, P. S; FONTANA, K. B. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008. (acessado em 29/10/2012).

VEIGA, I. P. A. Escola, currículo e ensino. In: VEIGA, I. P. A.; CARDOSO, M. H. F. (Orgs.) **Escola fundamental: currículo e ensino**. Campinas, SP: Papirus, 1995. p. 77-95.

ZEICKNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e professor acadêmico. In: GERALDJ, C. M. G., FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1998.

ANEXOS

Roteiro das entrevistas realizadas com os profissionais da Educação Básica da rede pública Estadual de Ensino Médio de Jataí - GO (anexos 1-5).

ANEXO 1 - Coordenador de Ensino Médio da Subsecretaria

Sexo: () masculino () feminino

Formação: () graduado () especialista () mestre () doutor

Formação inicial: _____

Tempo de atuação como coordenador: _____

Carga horária semanal: _____

Período: () matutino () vespertino () noturno

Situação funcional: () quadro permanente do magistério () temporário

- 1) Fale-me um pouco de como você se tornou coordenador de ensino médio?
- 2) O que faz um coordenador de ensino?
- 3) Descreva detalhadamente como é a jornada semanal de trabalho, narre uma semana típica de trabalho....
- 4) Como você avalia a importância da formação continua para os professores...
- 5) Como se dá o processo da formação contínua dos professores da Educação Básica da Subsecretaria de Educação?
- 6) Qual a base teórica utilizada nas formações?
- 7) Qual o seu papel enquanto coordenador de Ensino Médio na formação contínua dos professores?
- 8) Como você avalia a frequência/participação dos professores nas ações de formação contínua desenvolvida pela Subsecretaria de Educação de Jataí.

ANEXO 2 - Diretor de núcleo pedagógico da subsecretaria

Sexo: ☐ masculino ☐ feminino idade: _____

Formação: ☐ graduado ☐ especialista ☐ mestre ☐ doutor

Formação inicial: _____

Tempo de atuação como diretor de núcleo pedagógico: _____

Carga horária semanal: _____

Período: ☐ matutino ☐ vespertino ☐ noturno

Situação funcional: ☐ quadro permanente do magistério ☐ temporário

- 1) Fale-me um pouco de como você se tornou diretora de núcleo pedagógico?
- 2) O que faz um diretor de núcleo?
- 3) Descreva detalhadamente como é a jornada semanal de trabalho, narre uma semana típica de trabalho....
- 4) Como você avalia a importância da formação continua para os professores...
- 5) Qual a sua atuação na formação contínua dos professores da educação básica?
- 6) Como você avalia as condições que dispõem para realizar tal processo, quais são as maiores dificuldades...

ANEXO 3 - Tutores pedagógicos da subsecretaria

Sexo: ☐ masculino ☐ feminino

Formação: ☐ graduado ☐ especialista ☐ mestre ☐ doutor

Formação inicial: _____

Tempo de atuação como tutor: _____

Carga horária semanal: _____

Período: ☐ matutino ☐ vespertino ☐ noturno

Situação funcional: ☐ quadro permanente do magistério ☐ temporário

- 1) Fale-me um pouco de como você se tornou tutora?
- 2) Conte-me sobre seu trabalho, o que faz uma tutora?
- 3) Descreva detalhadamente como é a jornada semanal de trabalho, narre uma semana típica de trabalho....
- 4) Como você avalia a importância da formação contínua para os professores...
- 5) Como você avalia as condições que dispõem para realizar tal processo, quais são as maiores dificuldades...
- 6) Diante do exposto, de tudo que foi dito até aqui, qual sugestão você teria para um melhor desenvolvimento das atividades formativas.

ANEXO 4 - Coordenadores das escolas

Sexo: () masculino () feminino

Formação: () graduado () especialista () mestre () doutor

Formação inicial: _____

Tempo de formação: _____

Tempo de atuação na coordenação: _____

Carga horária semanal: _____

Período: () matutino () vespertino () noturno

Situação funcional: () quadro permanente do magistério () temporário

- 1) Como você se tornou coordenador da escola?
- 2) Conte-me sobre seu trabalho, o que faz um coordenador?
- 3) Descreva detalhadamente como é a jornada semanal de trabalho, narre uma semana típica de trabalho....
- 4) A escola possui momentos destinados à formação contínua, momentos em que os professores se reúnem? Fale-me como isso funciona aqui na escola?
- 5) Como você avalia a importância da formação contínua para os professores...
- 6) Como você analisa o trabalho de formação contínua na escola? Qual a sua opinião sobre o trabalho das tutoras aqui e quais as dificuldades e facilidades encontradas?).
- 7) Como você avalia as condições que são dispostas para realizar a formação, quais são as maiores dificuldades...
- 8) Diante do exposto, de tudo que foi dito até aqui, qual sugestão você teria para um melhor desenvolvimento das atividades formativas.

ANEXO 5 - Professores das escolas

Sexo: () masculino () feminino

Formação: () graduado () especialista () mestre () doutor

Formação inicial: _____

Tempo de formação: _____

Tempo de atuação na docência: _____

Carga horária semanal: _____

Período: () matutino () vespertino () noturno

Disciplinas que leciona nessa escola: _____

Situação funcional: () quadro permanente do magistério () temporário

- 1) A escola possui momentos destinados á formação contínua, momentos em que os professores se reúnem...? Fale-me sobre como isso funciona aqui na escola, como você vê as atividades formativas que você vivenciou/vivencia...
- 2) Quem planeja a formação contínua de professores na sua escola? Há participação dos professores na reelaboração dessa formação?
- 3) Como você avalia a importância da formação contínua para a profissão docente?
- 4) Como você avalia as condições que dispõem para realizar o trabalho docente, quais são as maiores dificuldades encontradas?
- 5) Descreva detalhadamente como é a jornada semanal de trabalho, narre uma semana típica de trabalho.
- 6) Em sua opinião, a formação contínua tem considerado o trabalho docente?
- 7) Diante do exposto, de tudo que foi dito até aqui, qual sugestão você teria para um melhor desenvolvimento das atividades formativas.