

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FABIANA GOMES DE MAGALHÃES

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: dos marcos legais
à realidade da rede municipal de ensino de Juiz de Fora/MG.**

**Juiz de Fora
2012**

FABIANA GOMES DE MAGALHÃES

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: dos marcos legais
à realidade da rede municipal de ensino de Juiz de Fora/MG.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

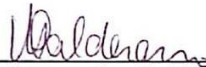
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria da Assunção Calderano

**Juiz de Fora
2012**

FABIANA GOMES DE MAGALHÃES

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: dos marcos legais a realidade da rede municipal de ensino de Juiz de Fora/MG.

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:



Prof.^a Dr.^a Maria da Assunção Calderano (PPGE/UFJF)
Orientadora



Prof.^a Dr.^a Ilka Schapper Santos (PPGE/UFJF)



Prof.^a Dr.^a Célia Maria Fernandes Nunes (UFOP)

Juiz de Fora, 20 de dezembro de 2012.

Dedico esta obra a professores que apesar das dificuldades que enfrentam dia a dia acreditam na Educação como sendo uma possibilidade fundamental para a construção de um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

No decorrer deste trabalho, várias foram as pessoas que participaram de diferentes maneiras. Nessa trajetória, onde muitas dúvidas, medos, ansiedades, cansaço e outros tantos sentimentos e acontecimentos que surgiam como desafios, tiveram pessoas que, com apenas uma palavra ou um gesto de carinho e incentivo, propiciaram-me forças para continuar caminhando. Dessa forma, gostaria de expressar carinhosamente meus sinceros agradecimentos a todos que, de forma direta ou indireta, ofereceram-me muito apoio e estímulo para a sua construção. construção deste trabalho.

Agradeço a Deus, por tudo que faz e significa em minha vida.

A minha amada mãe, Sonia, obrigada por ser o meu porto seguro e meu referencial.

Ao Daniel, meu amor, que se encontra sempre em prontidão para me ajudar. Obrigada pela cumplicidade, companheirismo, pela confiança e pelo amor que me dedica.

Aos meus irmãos, Alexandre, Jaqueline e Gisely, obrigada por serem companheiros de batalhas, de conflitos e realizações.

Aos meus avós, João e Maria, por contagiar minha vida com o amor de vocês.

Meu agradecimento especial à Professora Doutora Maria da Assunção Calderano, minha orientadora, que sempre esteve ao meu lado, lançando desafios e instigando-me a olhar os muitos detalhes das situações e a questionar o que parecia simples e familiar. Obrigada pelos encontros, diálogos, pela confiança depositada para a construção deste trabalho e principalmente pelos os ensinamentos que extrapolaram a orientação acadêmica, mostrando-me o quanto a vida é bela e complexa. Muito obrigada!

À minha banca examinadora, constituída pelas professoras Ilka Schapper Santos e Célia Maria Fernandes Nunes, pela honra de aceitarem o meu convite para analisarem as minhas reflexões e certamente enriquecê-las. Obrigada pela gentileza e disposição que tiveram em contribuir com meu trabalho.

Aos gestores municipais e professores, protagonistas desta pesquisa, minha eterna gratidão, pela paciência, confiança e parceria na realização deste estudo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF, pelas contribuições generosas a esse trabalho, durante os nossos encontros semanais.

Aos funcionários da secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação, Getúlio e Cidinha, obrigada pela preciosa atenção e apoio constante.

Ao grupo FORPE - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Políticas Educacionais - por ter me recebido de braços abertos e pelos ricos encontros coletivos.

Às minhas amigas, Juliana Santos, Gláucia, Margareth, Ângela, Kamila e Juliana Clara, com quem dividi conquistas, alegrias, medos, angústias, aflições, mas também muitos conhecimentos e ideias fecundas. Como foram bons os nossos embates, diálogos e confissões!

Ao senhor Walmir e Alexandre, pela amizade e carinho ao longo desses seis anos na Faculdade de Educação.

À CAPES e ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF, pela concessão da bolsa fundamental para a realização deste trabalho.

Enfim, aos demais amigos e familiares, obrigada pelo carinho e compreensão.

Para que quem sabe possa ensinar a quem não sabe é preciso que, primeiro, quem sabe saiba que não sabe tudo; segundo, que quem não sabe saiba que não ignora tudo. Sem esse saber dialético em torno do saber e da ignorância é impossível a quem sabe, numa perspectiva progressista, democrática, ensinar a quem não sabe.

Paulo Freire

RESUMO

A presente dissertação procurou compreender como os professores, gestores da Secretaria Municipal de Educação e o Sindicato dos Professores Municipais de Juiz de Fora/MG avaliam a formação continuada dos professores apresentadas por essa rede de ensino, no âmbito das políticas educacionais e qual o espaço destinado e/ou ocupado pelos professores nesse processo. Para tal, buscou-se fundamentação metodológica na abordagem do Estudo de Caso. Os instrumentos escolhidos para a concretização do trabalho de campo foram a análise de documentos, aplicação de questionário e entrevistas semiestruturadas. A primeira fase do estudo pautou-se na análise de documentos referentes à formação continuada de professores da rede municipal de ensino. Logo após, um questionário foi aplicado aos professores do 1º ao 5º anos do ensino fundamental das escolas selecionadas, totalizando 67 professores, com o objetivo de identificar a avaliação e o espaço ocupado por eles na construção e na efetivação da política de formação continuada oferecida no município. As análises dessas imersões iniciais subsidiaram a construção do roteiro de entrevista utilizado na terceira fase da investigação. As entrevistas individuais, semiestruturadas, foram efetivadas com cinco gestores da rede municipal de ensino: Secretária Municipal de Educação – administração 2009-2012, coordenadora do Departamento de Políticas de Formação da secretaria municipal de educação, coordenador do Sindicato dos Professores Municipais e duas diretoras das escolas selecionadas. O processo de análise de dados foi realizado a partir das três dimensões definidas no estudo: **o que dizem** os professores sobre a formação continuada da rede municipal de Juiz de Fora; **a avaliação dos gestores municipais** em relação à política de formação continuada da referida rede de ensino e **o lugar dos professores** nessa política da rede municipal de ensino no olhar dos professores e gestores. A partir dessas dimensões, discute-se o processo de construção da política de formação continuada, modelos dessa ação, relações estabelecidas entre essa formação e o desenvolvimento profissional, entre essa formação e a melhoria da qualidade da educação, as condições de trabalho, o ambiente escolar, a prática docente, entre outros, apoiando-se nas contribuições de António Nóvoa, Donald Schön, Marcelo Garcia, Bernardete Gatti, Cecília Borges, Selma Garrido Pimenta. A pesquisa mostrou que não há registro escrito sistematizando a política de formação continuada da rede municipal de Juiz de Fora, tampouco evidências de uma construção coletiva das ações para esse fim. Para as representantes da secretaria municipal de educação, a forma como está organizada essa política na rede possibilita a participação do professor. Por outro lado, os professores, as diretoras e o coordenador do sindicato não reconhecem um espaço democrático nesse campo para os professores. Para eles essas ações são definidas pela secretaria e por ela realizadas. Além disso, apontam o fator *tempo* como um grande obstáculo que impede os professores de participarem da proposta em voga. Isso revela a necessidade de se repensar a política de valorização do profissional em educação do município. Espera-se que este estudo possa contribuir para um aprofundamento da reflexão sobre as políticas de formação continuada, mas principalmente, sobre o lugar destinado e ocupado pelo professor na elaboração e efetivação dessa política.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada, Gestores, Professores.

ABSTRACT

This dissertation sought to understand how the managers of the municipal education and the Teachers Union of Municipal Juiz de Fora / MG assess the continuing education of teachers made by that school system, within which educational policies and the space for and / or occupied by the teachers in this process. To this end, we sought to address methodological foundation of the Case Study. The instruments chosen for the completion of fieldwork were document analysis, questionnaires and structured interviews. The first phase of the study was based on analysis of documents relating to the continuing education of teachers in municipal schools. Soon after, a questionnaire was administered to teachers from 1st to 5th years of primary education schools selected a total of 67 teachers, with the goal of identifying the evaluation and the space occupied by them in the construction and execution of the policy of continuing education offered in the city . The analyzes of these immersions subsidized the initial construction of the interview used in the third phase of the investigation. Individual interviews, semi-structured, were made with five managers of municipal schools: Municipal Secretary of Education - Administration 2009-2012, coordinator of the Department of Education Policies of the municipal education coordinator of the Teachers Union of Municipal and two directors selected schools. The process of data analysis was performed using the three dimensions defined in the study: what teachers say about the continued formation of the municipal Juiz de Fora, evaluation of municipal managers on the policy of continuous formation of this network education and the place of teachers in the policy of municipal schools in the eyes of teachers and administrators. From these dimensions, discusses the process of building a politics of teacher education, models of this action, the relationship between training and professional development, including the training and improving the quality of education, working conditions, the school environment, teaching practice, among others, drawing on the contributions of Antonio Nóvoa, Donald Schön, Marcelo Garcia, Bernadette Gatti, Cecilia Borges, Selma Garrido pepper. Research has shown that there is no written record systematizing the policy of continuing education in the municipal Juiz de Fora, nor evidence of a collective action for this purpose. To the representatives of the municipal education, how is this organized political network enables the participation of the teacher. Moreover, the teachers, the principals and the coordinator of the union do not recognize a democratic space for teachers in this field. For them these actions are defined by the secretary and she performed. Furthermore, they point the time factor as a major obstacle that prevents teachers from participating in the tender vogue. This shows the need to rethink the policy of valuing the professional education in the city. It is hoped that this study will contribute to a deeper reflection on the continued education policies, but mainly on the place occupied by the teacher and for the preparation and execution of this policy.

KEYWORDS: Continuing Education, Managers, Teachers.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Número de questionários disponibilizados e respondidos por escola.....	79
Tabela 2 -	IDEB escolas*Formação acadêmica dos professores que participaram da pesquisa (q.1)	80
Tabela 3 -	Pós-graduação realizada pelos professores. (q.4) * IDEB escolas.....	81
Tabela 4 -	Rede de ensino em que trabalham os professores que participaram da pesquisa. (q.5).....	82
Tabela 5 -	IDEB escolas * Número de escola em que trabalham os professores. (q.6).....	82
Tabela 6 -	Número de escola em que trabalham os professores. (q.6) * Vínculo empregatício na escola em que respondeu aos questionários. (q.7).....	83
Tabela 7 -	Participação dos professores em atividade de formação continuada nos últimos dois anos. (q.9) * Vínculo empregatício na escola em que respondeu ao questionário. (q.7).....	84
Tabela 8 -	Participação na elaboração da proposta de formação continuada da rede municipal de ensino. (q.10).....	86
Tabela 9 -	Modalidade da atividade de formação continuada que os professores participaram nos últimos dois anos. (q.12).....	86
Tabela 10 -	Temática que mais interessou em relação às atividades de formação continuada oferecidas pela rede municipal de ensino. (q.13).....	89
Tabela 11 -	IDEB escolas * Avaliação da última atividade de formação continuada oferecida pela rede municipal de ensino em que participou. (q.17).....	89
Tabela 12 -	Periodicidade da atividade de formação continuada que os professores participaram. (q.14).....	91
Tabela 13 -	IDEB escolas*A formação continuada possibilitou uma melhor estruturação do seu planejamento. (q.18.3).....	92
Tabela 14 -	IDEB escolas*A formação continuada aumentou seus conhecimentos em relação ao saber pedagógico trabalhados em sala de aula. (q.18.1).....	92

Tabela 15 - IDEB escolas * A formação continuada interferiu na prática em sala de aula. (q.18.5).....	93
Tabela 16 - IDEB escolas*A formação continuada propiciou uma melhor articulação entre a teoria e a prática importante para o trabalho docente. (q.18.7).....	94
Tabela 17 - IDEB escolas*A formação continuada contribuiu para o desenvolvimento e preparação profissional. (q.18.8).....	94
Tabela 18 - IDEB escolas * A formação continuada permitiu trocas de experiências com outros professores. (q.18.9).....	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CRV	Centro de Referência Virtual do Professor
DPF	Departamento de Política de Formação
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORPE	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Políticas Educacionais
FUNDEB	Fundo para a Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDEB	Índice de desenvolvimento da Escola Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDP	Programa de Desenvolvimento Profissional
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)
PNE	Plano Nacional de Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
SEB	Secretaria de Educação Básica
REDE	Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica

UAB Universidade Aberta do Brasil

UFJF Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1 - METODOLOGIA: OS CAMINHOS QUE FORAM PERCORRIDOS.....	20
1.1 - O TIPO DE PESQUISA REALIZADA	21
1.2 - INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS	23
1.2.1 - <i>O questionário</i>	23
1.2.2 - <i>A entrevista semiestruturada</i>	25
1.3 - O CAMPO DE PESQUISA: A REDE MUNICIPAL DE ENSINO	26
CAPÍTULO 2 - POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: O CONTEXTO SOCIAL, OS MARCOS LEGAIS E AS PROPOSTAS	28
2.1 - O CONTEXTO SOCIAL: REDEFINIÇÃO DO PAPEL DO ESTADO E AS INFLUÊNCIAS NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES	29
2.2 - A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO	34
2.3 - AS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA	46
2.4 - A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA/MG.....	50
CAPÍTULO 3 - FORMAÇÃO DOCENTE: ANDANDO PELOS CAMINHOS PERCORRIDOS POR OUTROS AUTORES.....	55
3.1 - FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES: OS DIFERENTES SIGNIFICADOS, MODELOS E PRÁTICAS.	60
3.2 - DESENVOLVIMENTOS PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES	68
3.3 - PROFESSORES AUTORES E PROTAGONISTAS: ELEMENTOS FUNDAMENTAIS PARA A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA	71
CAPÍTULO 4 - O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA: ENTENDENDO O PANORAMA DOS QUESTIONÁRIOS	75
4.1 - CAMPO DE PESQUISA: AS ESCOLAS	75
4.2 - PROFESSORES: SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA E O CAMPO PROFISSIONAL	83
4.3 - PROFESSORES: A FORMAÇÃO CONTINUADA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO	87
CAPÍTULO 5 - A AVALIAÇÃO APRESENTADA POR GESTORES EDUCACIONAIS DO MUNICÍPIO: A APOLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO.....	99
5.1 - A SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E A COORDENADORA DO DEPARTAMENTO DE POLÍTICA DE FORMAÇÃO.....	99
5.1.1 - <i>A Secretária Municipal de Educação</i>	100
5.1.2 - <i>A Coordenadora do Departamento de Políticas de Formação</i>	105
5.2 - DIRETORAS DE DUAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JUIZ DE FORA.....	109
5.3 - SINDICATO MUNICIPAL DOS PROFESSORES.....	121
6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
7 - REFERÊNCIAS.....	135

8 – APÊNDICES	143
8.1 - APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES.....	143
8.2 - APÊNDICE 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA JUNTO AOS GESTORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO	148
8.3 - APÊNDICE 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS JUNTO AOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO	150
8.4 - APÊNDICE 4 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS JUNTO AOS GESTORES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	151
9 – ANEXO	152
9.1 - ANEXO 1 – PROGRAMAÇÃO 2012 REFERENTE À FORMAÇÃO CONTINUADA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO.....	152

Introdução

O campo da formação docente sempre constituiu uma temática instigante e desafiadora. Instigante, porque possibilita adentrar em várias questões educacionais. Desafiadora, porque nos coloca em constante reflexão sobre as possibilidades do que poderá ser feito em termos de formação, quer inicial ou continuada, de maneira que modifique os atuais processos de formação, desde a sua base epistemológica até sua estrutura acadêmico-administrativa interna às instituições formadoras de professores.

Múltiplos e complexos fios constituem a construção desta pesquisa. A tessitura deste estudo iniciou-se no curso de Pedagogia, na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Tudo começou quando me deparei com a oportunidade de participar de dois projetos de pesquisas do Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores e Políticas Educacionais (FORPE), são elas: *“O que pensam os alunos concluintes e egressos da pedagogia sobre seu curso e sua profissão?”*¹ e *“A formação e a prática dos docentes que atuam no ensino básico: um estudo exploratório a partir de egressos dos cursos de formação de professores”*². Essas investigações foram fundamentais para provocar-me o interesse pelo tema exposto nessa pesquisa, na medida em que ambas trataram de buscar subsídios para entender alguns aspectos do processo de formação e sua relação com a prática docente vivida por profissionais em formação, egressos e em serviço.

Desde então, além de participar do grupo de pesquisa senti a necessidade de estar na escola para “ver de perto” as convergências e tensões das questões que estavam latentes e me inquietando. A intenção era compreender a “teoria” que se encontra subjacente à prática dos docentes. Nesse sentido, aventurei-me no diálogo com as certezas, incertezas, inseguranças, conhecimentos, desconhecimentos, acertos e desacertos, nos diferentes espaços escolares de discussão e reflexão sobre o ser professor.

A formação docente passa por profundas transformações, afetada pelos aspectos da avaliação sistemática, que quantifica o rendimento dos alunos e professores (BORGES, 2004) e pela implantação de novas propostas curriculares. Percebe-se, no entanto, o quanto essas políticas interferem no trabalho e no processo de formação dos professores, na medida em que o professor passa a ocupar o foco das reformas, com o intuito de fazer com que ele

¹ CALDERANO, 2008.

² CALDERANO, 2009.

domine as competências que qualificam o seu agir profissional, junto aos alunos e às situações de flexibilidade e adaptabilidade não previstas em seu ambiente de trabalho.

Nesse sentido, abordar o tema sobre políticas educacionais de formação continuada assume grande relevância, na medida em que a sociedade atual atribui, cada vez mais, responsabilidades à educação escolarizada e aos professores da educação básica, advindas das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, do impacto no desenvolvimento profissional do professor e das políticas de formação inicial e continuada.

Estudos sobre formação docente têm sido cada vez mais recorrentes no campo da pesquisa educacional. Tais investigações têm buscado identificar e analisar os aspectos pertinentes à docência. Essas reflexões demonstram que há uma necessidade de (re)pensar a formação e a atuação do professor, considerando a complexidade envolta à prática docente e a sua profissionalização.

A questão sobre formação continuada é instigante, pois possibilita adentrar em vários campos da formação docente, principalmente naqueles que revelam espaços incertos e problemáticos em confronto com as possibilidades e limites que o professor possui na realidade de nossas escolas. Sendo assim, mais do que apontar a fragilidade da continuidade da formação dos professores, imersa no contexto atual de nosso país, constata-se a necessidade de uma estrutura e de processos mais sólidos de formação, que a partir de um duplo movimento recupere a formação inicial, mantendo-a atualizada, por meio da formação continuada.

Portanto, o desafio que se impõe, à luz dos depoimentos apresentados pelos gestores municipais de educação, refere-se à reflexão sobre a sua relevância, o sentido, o seu lugar nas políticas do município de Juiz de Fora/MG. Parte-se do princípio de que o processo de formação não é algo fixo, mas um movimento contínuo em busca da construção dos saberes docentes. É dentro dessa perspectiva que emergiu a questão proposta nesse estudo, a qual apresento: *como os professores e os gestores da secretaria municipal de educação e do sindicato dos professores da rede municipal de Juiz de Fora/MG avaliam a formação continuada dos professores no âmbito das políticas educacionais apresentadas por essa rede de ensino e qual o espaço destinado e/ou ocupado pelos professores nesse processo?*

Busca-se, nesse sentido, oportunizar uma discussão acerca das considerações dos dirigentes educacionais sobre o processo de construção dessa política, seus modelos, relações estabelecidas entre essa formação e o desenvolvimento profissional, entre essa formação e a melhoria da qualidade da educação, as condições de trabalho, o ambiente escolar, a prática

docente, entre outros. Assim sendo, as preocupações deste estudo, traduzidas em seus objetivos foram:

- Analisar a política de formação continuada do município de Juiz de Fora/MG, tendo como parâmetro o conjunto das políticas educacionais em formação continuada propostas pelo governo federal, no período 2003 a 2010.
- Mapear e analisar os enfoques relativos às práticas de formação continuada apresentados por professores e por pessoas que ocupam cargos de gestão no âmbito do município, a saber: Secretária Municipal de Educação, coordenadora do Departamento de Política de Formação da secretaria municipal de ensino, coordenador do Sindicato dos Professores Municipais e diretores de escolas.
- Identificar a forma de participação dos professores na construção da política de formação continuada do município e refletir sobre as contribuições que esse processo pode possibilitar para o fortalecimento da mesma.

Destaca-se que tanto a questão como os objetivos do presente estudo apresentam interface com a pesquisa - *A formação, o trabalho dos docentes que atuam no Ensino Fundamental e a avaliação sistêmica das escolas mineiras* (CALDERANO, 2012)³, realizada no contexto de quatro escolas da rede de ensino estadual de Minas Gerais, localizadas em Juiz de Fora, pois ambas dedicaram-se ao estudo sobre a formação continuada de professores.

Para efeito de apresentação da pesquisa o primeiro capítulo pautou-se em delinear o seu percurso metodológico. Para tanto, buscou-se inicialmente apresentar o tipo de pesquisa realizada. Em seguida, apresentar os instrumentos utilizados para a produção de dados junto aos sujeitos da pesquisa.

No segundo e terceiro capítulos serão apresentadas as contribuições do levantamento teórico realizado no Banco de Teses do Portal Capes, de artigos publicados nos periódicos da área de educação disponíveis no Scientific Electronic Library Online (SciELO), trabalhos apresentados nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e de livros sobre a temática.

No segundo capítulo, *Políticas de Formação Continuada: o contexto social, os marcos legais e suas propostas*, apresentou-se uma reflexão acerca das influências do contexto social no âmbito das políticas de formação no período de 2003 a 2010. Em seguida discorreu-

³ Esta investigação contou com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e foi desenvolvida, sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Maria da Assunção Calderano no decorrer de 2010 a 2012, em quatro escolas da rede de ensino estadual de Minas Gerais, localizadas em Juiz de Fora.

se sobre as incursões governamentais relativas à formação continuada de professores na esfera federal e municipal. Por fim, realizou-se uma releitura sobre as legislações federal e estadual referentes a essa modalidade de formação, com o objetivo de contextualizar a apresentação da política de formação continuada da rede municipal de Juiz de Fora.

O terceiro capítulo, *Formação docente: andando pelos caminhos percorridos por outros autores*, abordou os diferentes significados dessa ação, as propostas e os teóricos que orientam a sua elaboração. Além disso, permeando essa discussão apresentou-se uma reflexão sobre o desenvolvimento profissional e o papel de autor e protagonista dos professores na construção das políticas de formação continuada. Essas reflexões são frutos da pesquisa bibliográfica realizada nos portais acessados: *Capes, Scielo e Anped*.

O quarto e o quinto capítulos referem-se à análise dos dados produzidos junto aos sujeitos da pesquisa, tendo como aporte as contribuições advindas do levantamento bibliográfico feito nos portais mencionados anteriormente e nas diversas fontes de estudo propiciadas pelos autores, em destaque: António Nóvoa, Donald Schön, Marcelo Garcia, Bernardete Gatti, Cecília Borges, Selma Garrido Pimenta. Para melhor compreensão da apreciação desses dados, os capítulos foram nomeados com foco nas dimensões de análise: Capítulo 4, **O que dizem os professores** sobre a sua formação continuada; Capítulo 5, **A avaliação apresentada por gestores educacionais do município**: a política de formação continuada da rede municipal de ensino.

Por fim, são tecidas algumas considerações finais sobre a pesquisa. Nesse momento, faz-se uma retrospectiva do que foi apresentado ao longo da dissertação, visando a retomar as concepções abraçadas durante o estudo e construir as amarras das questões que foram içadas durante o seu processo de construção. Principalmente no que diz respeito o lugar dos professores na política de formação continuada da rede municipal de ensino.

Capítulo 1 - Metodologia: os caminhos que foram percorridos

Neste capítulo, apresenta-se o percurso metodológico do estudo em questão. Busca-se inicialmente expor o tipo de pesquisa realizada. Em seguida, os instrumentos utilizados para a produção de dados junto aos sujeitos da pesquisa. Logo após, é apresentado nos capítulos 2 e 3 reflexões a partir do levantamento de teses e dissertações no Banco de Teses da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), de artigos publicados nos periódicos da área de educação disponíveis no Scientific Electronic Library Online (SciELO), trabalhos apresentados nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e de livros sobre a temática. Por fim, são apresentados os dados produzidos e suas análises, em um capítulo subsequente. Segue abaixo o desenho da pesquisa, com o intuito deixar claras, para leitor, as etapas que foram sendo realizadas.

Quadro 1 - Desenho da Pesquisa (inspirado em Santos, 2010)⁴.

Pesquisa Qualitativa do tipo Estudo de Caso				
Macro contexto: Políticas de Formação Continuada de Professores da Educação Básica				
Contexto da pesquisa: Políticas de Formação Continuada do município de Juiz de Fora				
Subcontextos				
Escolas		Secretaria Municipal de Educação		Sindicato
Participantes		Participantes		Participante
Professores	Diretores	Secretária de Educação	Coordenadora do Departamento de Políticas de Formação	Coordenador
Questão: <ul style="list-style-type: none">Como os professores e os gestores da secretaria municipal de educação de Juiz de Fora/MG e o sindicato dos professores municipais avaliam a formação continuada dos professores no âmbito das políticas educacionais apresentadas por essa rede de ensino e qual o espaço destinado e/ou ocupado pelos professores nesse processo?				
Objetivos: <ul style="list-style-type: none">Analisar a política de formação continuada do município de Juiz de Fora/MG, tendo como parâmetro o conjunto das políticas educacionais em formação continuada propostas pelo governo federal, no período 2003 a 2010.				

⁴ SANTOS, Ilka Schapper. *O Fluxo do Significado do Brincar na Cadeia Criativa: argumentação e formação de pesquisadores e educadores*, São Paulo, 237 p., 2010.

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mapear e analisar os enfoques relativos às práticas de formação continuada dos professores apresentados pela gestão municipal de educação, sindicato dos professores municipais e diretores de escolas; ▪ Identificar a forma de participação dos professores na construção da política de formação continuada do município e refletir sobre as contribuições que este processo pode possibilitar para o fortalecimento do marco legal.
<p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Análise de documentos ▪ Questionário: para os professores ▪ Entrevista semiestruturada: gestores municipais e representante do sindicato
<p>Categorias de análise:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ O que diz o professor. ▪ Como avaliam os gestores e professores sobre a política de formação continuada do município. ▪ Qual o espaço dos professores nessa política.

1.1 - O tipo de pesquisa realizada

Diante da questão proposta e dos objetivos traçados, optou-se pela modalidade de pesquisa o Estudo de Caso. Tal opção justifica-se na medida em que o referente estudo debruça-se sobre uma realidade específica; portanto, um espaço delimitado dentro de um sistema mais amplo. Uma realidade em constante movimento, que permite compreender algo singular, único e particular.

De acordo com Stake (1995), o “*estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso particular, levando a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias*” (p.11). Para o pesquisador, o “*estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado*” (STAKE, 1994, p.236). Além disso, aponta que o conhecimento gerado por esse processo é singular na medida em que prioriza a concretude das experiências, a contextualização dos fatos e a interpretação dos leitores a partir de populações de referência, possibilitando-os a desdobrar-se em generalizações.

Segundo Ludke e André (1986), o estudo de caso parte do pressuposto da “*compreensão de uma instância singular, onde o objeto da pesquisa é tratado como uma opinião única da realidade que é multidimensional e historicamente situada*” (p.21). As autoras

ênfatizam que *"o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenvolver do estudo"* (p.17).

Para Ludke e André (1986), ao utilizar o estudo de caso, o pesquisador valoriza a capacidade heurística do fenômeno, isto é, todos os holofotes são direcionados para o *"fenômeno estudado, de modo que o leitor possa descobrir novos sentidos, expandir suas experiências ou confirmar o que já sabia"* (p.34). Isso permite uma maior flexibilidade tanto na realização da pesquisa quanto na interpretação por parte do leitor.

De acordo com Yin (2005), a pesquisa que emprega a abordagem do estudo de caso em muitas situações é utilizada para *"contribuir com o conhecimento que temos de fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo, além de outros fenômenos relacionados"* (p.20). Afirma o autor que essa modalidade de pesquisa permite uma visão profunda e, ao mesmo tempo, ampla do caso em destaque, imersa em uma unidade social, complexa e formada de múltiplas variáveis.

Yin (2005) defende que o estudo de caso representa uma estratégia para pesquisadores que desejam focalizar fenômenos contemporâneos inserido no contexto da vida real. Nessa direção, André (2005) elenca três pontos importantes que devem ser considerados no estudo de casos: *"(1) interesse em conhecer uma instância em particular; (2) pretende-se compreender profundamente essa instância particular em sua complexidade e totalidade; (3) busca-se retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural"* (p.31). Nesse sentido, justifica-se a escolha desse processo, na medida em que se buscou analisar as políticas de formação continuada do município de Juiz de Fora em suas situações reais e cotidianas a partir dos olhares dos professores e de pessoas que atuam na gestão educacional do município.

Segundo André (2005), o estudo de caso possibilita *"fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis"* (p.33). Ademais a reconstrução do real realizada pelo pesquisador *"não é a única possível ou a correta, mas espera-se que ofereça elementos suficientes (provas, indícios) de modo que o leitor possa julgar a credibilidade do relato e a pertinência das interpretações"* (p.61). Sendo assim, o estudo da *particularidade*, as políticas de formação continuada de professores e do *grupo* de gestores e professores, o que eles avaliam sobre as políticas de formação continuada, leva-nos a compreender uma situação da vida real, sem prejuízo da complexidade e dinamicidade envolta nesses fenômenos.

1.2 - Instrumentos Metodológicos

Na pesquisa do tipo estudo de caso, a diversidade de fontes de dados é considerada pelos autores Yin (2005), André (2005) e Martins (2008) fundamental para validação da pesquisa, a partir de que

[...] a confiabilidade de um Estudo de Caso poderá ser garantida pela utilização de várias fontes de evidências, sendo que a significância dos achados terá mais qualidade ainda se as técnicas forem distintas. A convergência de resultados advindos de fontes distintas oferece um excelente grau de confiabilidade ao estudo, muito além de pesquisas orientadas por outras estratégias. O processo de triangulação garantirá que descobertas em um Estudo de Caso serão convincentes e acuradas, possibilitando um estilo corroborativo de pesquisa. (MARTINS, 2008, p. 80).

Yin (2005, p.126) afirma que "*qualquer descoberta ou conclusão em um estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e acurada se baseada em várias fontes distintas de informação*", ou seja, a de coleta de dados deve permitir a construção de dados de dimensão ampla e com diferentes características. Para tanto, além das análises dos documentos oficiais, no que se refere às políticas de formação continuada da esfera federal e municipal, foram construídos dois instrumentos metodológicos: o questionário e a entrevista semiestruturada.

1.2.1 - O questionário

O questionário foi escolhido para acessar as impressões dos professores acerca da temática do estudo. Para selecionar os professores participantes, primeiro tornou-se necessário realizar a escolha do campo de pesquisa, ou seja, a escola. Para tanto, traçou-se um plano de amostragem levando em consideração o Índice de Desenvolvimento da Escola Básica (IDEB) das escolas municipais de Juiz de Fora/MG, referente ao ano de 2009. O uso do IDEB como critério de escolha das escolas municipais justifica-se na medida em que este é um índice que traduz um diagnóstico de duas dimensões relevantes, fluxo escolar e média de desempenho nas avaliações externas pelos alunos.

Apesar das críticas quanto ao procedimento de constituição do Ideb, formas de divulgação e os efeitos sobre as escolas e seus integrantes dos resultados obtidos por cada instituição, não se pode negar a existência desse índice como um parâmetro importante para se

ter noção de algumas características das escolas, sem, contudo, rotular a instituição, pois o Ideb não revela tudo da mesma⁵.

Nesse sentido, o mesmo aponta as escolas e/ou redes de ensino cujos alunos, a partir de uma média, apresentaram baixo rendimento e proficiência e, permite acompanhar a evolução temporal do desempenho dos alunos dessas escolas e/ou redes de ensino. Para o cálculo do indicador, leva-se em consideração os dados sobre a aprovação escolar gerados pelo Censo Escola e as médias de desempenho nas avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)⁶.

Dessa forma, realizou-se a seleção do campo de pesquisa da seguinte forma:

- 3 escolas de maior IDEB do 1º ao 5º anos da Rede Municipal
- 3 escolas de menor IDEB do 1º ao 5º anos da Rede Municipal

Diante desse campo, o objetivo foi aplicar um questionário (Apêndice 1) a todos os professores que atuam do 1º ao 5º ano das escolas selecionadas, de forma a buscar identificar o espaço ocupado por eles na construção e na efetivação da política de formação continuada do município. Ao todo deveriam responder o questionário 110 professores distribuídos nas seis escolas selecionadas, mas de fato obteve-se 67 questionários respondidos.

O questionário (Apêndice 1) é formado por 20 (vinte) questões distribuídas da seguinte forma: 18 (dezoito) fechadas e 2 (duas) abertas. A organização das questões primeiro privilegiou a formação acadêmica do respondente e o seu campo e as condições de trabalho. Num segundo momento, enfatizou as questões referentes à formação continuada realizada por eles. As duas perguntas finais foram deixadas de forma que pudessem pontuar melhorias nas propostas de formação continuada de que participaram. Tal instrumento possibilitou mapear dados referentes às características do professor, abarcando a formação acadêmica, a experiência profissional e as condições institucionais de trabalho, além de seu posicionamento frente às propostas de formação continuada.

⁵ Para uma reflexão maior em relação ao tema o livro, *O que o Ideb não conta?*, organizado por Maria da Assunção Calderano; Lecir Jacinto Barbacovi; Margareth Conceição Pereira, a ser lançado em 2013, será de grande relevância.

⁶ Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) formado por duas avaliações complementares: Aneb (Avaliação Nacional da Educação Básica) aplica de forma amostral aos estudantes das redes públicas e privadas matriculados no 5º e 9º anos do ensino fundamental e também do 3º ano do ensino médio; Anresc (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar) aplica de maneira censitária aos alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental das redes públicas. Nesse estrato, a prova recebe o nome de Prova Brasil. (MEC, 2011)

1.2.2 - A entrevista semiestruturada

O uso da entrevista deve-se ao fato de que ela possibilita, segundo Szymanski (2010), *"uma situação de interação humana, em que estão em jogo às percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado."* (p.12). Segundo a autora, o processo de interação que se estabelece assume um caráter reflexivo na medida em que há um intercâmbio contínuo entre *"significado e o sistema de crenças e valores, perpassando pelas emoções e sentimentos dos protagonistas"*. (p.14)

Há algo que o entrevistador está querendo conhecer, utilizando-se de um tipo de interação com quem é entrevistado, possuidor de um conhecimento, mas que irá dispô-lo de uma forma única, naquele momento, para aquele interlocutor. Muitas vezes, esse conhecimento, nunca foi exposto numa narrativa, nunca foi tematizado. O movimento reflexivo que a narração exige acaba por colocar o entrevistado diante de um pensamento organizado de uma forma inédita até para ele mesmo. (SZYMANSKI, 2010, p.14)

Assim, assume-se a entrevista como um encontro interpessoal, no qual é potente a subjetividade dos protagonistas e um momento fecundo para construir novos conhecimentos, sem perder de vista a questão a ser investigada.

De acordo com Yin (2005, p.116), *"uma das mais importantes fontes de informações para um estudo de caso são as entrevistas"*. Para o autor, elas são fontes essenciais de informação para o estudo de caso.

A partir da análise dos dados gerados pelos questionários dos professores, estruturou-se a entrevista dos gestores municipais. O roteiro de entrevista (Apêndice 2) foi organizado em quatro eixos:

1º Eixo: Seu conhecimento pessoal sobre formação, sua trajetória e interesses profissionais.

2º Eixo: Desenvolvimento profissional: permanências, mudanças e o processo cotidiano de trabalho dos professores municipais.

3º Eixo: Visão sobre a formação continuada e as circunstâncias em que ela ocorre.

4º Eixo: Avaliação das políticas de formação continuada do município.

Tal investigação reconhece a existência de múltiplas realidades, no que se refere aos professores e gestores em relação à formação continuada. Nesse sentido, a entrevista não foi marcada pela neutralidade dos sujeitos, mas sim por uma postura especulativa da realidade,

que age de maneira objetiva e historicamente situada, *"tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais"* (KOSIK, 1976, p.13).

1.3 - O campo de pesquisa: a rede municipal de ensino

Localizada na Zona da Mata Mineira, distante 262 km de Belo Horizonte, capital do estado de Minas Gerais, Juiz de Fora tem 517.872 habitantes, conforme estimativas censitárias de 2010. Possui uma área de 1429,875 km²⁷. Município fundado em 1850, sua história se mistura com a do ciclo do café no século XVIII. Tal momento possibilitou a cidade vivenciar um processo de grande desenvolvimento econômico. Mostrou-se, assim, pioneira em relação a vários aspectos importantes como: religião, educação e economia. Aos poucos, suas funções ampliaram-se, ganhando ares de cidade moderna, ponto de confluência das cidades que circunvizinha. A cidade possui uma dinâmica vida cultural, representada pelos teatros, jornais, colégios e intensa atividade literária. Destaca-se pelo crescimento econômico nos setores comercial, industrial e de prestação de serviços, o que a coloca como a sétima cidade de Minas Gerais e a Capital da Zona da Mata Mineira, dados de 2011 da Secretaria da Fazenda de Minas Gerais.

Conforme dados do site oficial do município⁸, a rede municipal de educação de Juiz de Fora tem instituído o seu Sistema Municipal de Educação, aprovado em 1999⁹, estruturado seu Plano Municipal de Educação¹⁰ e o Plano de Carreira¹¹ dos profissionais de educação. Isso possibilita à gestão municipal, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, uma maior autonomia quanto à implantação de políticas educacionais e organização de suas competências, respeitando as legislações de âmbito federal. A seguir, segue um quadro, apresentando os principais dados educacionais referentes ao município:

⁷ Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?uf=31&dados=1>. Acesso: 13/06/2012

⁸ Disponível em: <http://www.pjf.mg.gov.br/>. Acesso em 13/06/2012.

⁹ Lei 9.569/99

¹⁰ Lei 11.145/06

¹¹ Lei 9.212/98

Quadro 2- Rede Municipal de Juiz de Fora¹²

Dimensões	Quantitativo
Números de Escolas Municipais	104
Números de alunos	54.000
Números de professores	5.000
Porcentagem de professores com graduação	98%
IDEB 2009 (5º ano)	4.6
IDEB 2009 (9º ano)	3.9
Salário base do professor graduado efetivo	R\$ 1.036,62
Salário base do professor graduado contratado	R\$ 703,32
Jornada de trabalho (horas semanais)	20 horas, sendo 5 horas destinadas a atividades extraclases.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (PJF).

No capítulo 4, serão apresentadas as escolas onde foi realizada a pesquisa. Optou-se por essa forma de apresentação para que os dados referentes às escolas pudessem constituir um suporte para uma análise mais substantiva no que se refere à caracterização dos profissionais que transitam nessas instituições.

¹² Disponível em: <http://www.pjf.mg.gov.br/se/index.php>. Acesso em: 08/08/12

Capítulo 2 - Políticas de Formação Continuada: o contexto social, os marcos legais e as propostas

A educação no Brasil, durante a última década do século XX e a primeira do século XXI, atravessou um período de bastantes mudanças na educação, com destaque às do campo da formação, avaliação, financiamento, descentralização e gestão de recursos. Com o objetivo de promover o acesso e assegurar a permanência de todos em uma escola pública de qualidade, tais políticas acabaram por revelar um quadro de formação de professores preocupante. Segundo Gatti (2011, p.7), "*a chamada redemocratização da Educação pública implicou o desequilíbrio entre a ampliação da oferta de vagas e a capacidade das instituições escolares de atender os alunos em conformidade com o esperado*". Em consonância, um estudo feito pelo Ministério da Educação (MEC), no final da década de 1990, mostra que a formação disponibilizada aos professores não tem contribuído para que os alunos desenvolvam-se como pessoas e que tenham sucesso nas aprendizagens escolares (BRASIL/MEC, 1999).

Diante da constatação de que a formação inicial dos professores é frágil para um projeto maior que visa a aprimorar cada vez mais o processo de acumulação de riquezas e aprofundar o capitalismo, disseminam-se ideias de atualização constante, em função das modificações nos conhecimentos e das novas tecnologias e das mudanças ocorridas no mundo do trabalho. Portanto, a formação continuada passa a ser considerada como um momento de aprofundamento e de progresso nas formações profissionais. Nesse sentido, o campo da formação docente não fica isento de tal necessidade, o que tem exigido das políticas educacionais nacionais, estaduais e municipais respostas para os problemas peculiares do nosso sistema educacional, principalmente no que se refere à formação dos professores.

Entretanto, mais do que marcar a fragilidade da formação dos nossos professores, imersa no contexto sócio-político de nosso país, constata-se que necessitamos de uma estrutura e de processos mais sólidos para a inicial e a continuada. Diante desse cenário, questiona-se: qual o papel do Estado na definição das políticas de formação continuada? Qual o significado dessas políticas no cenário da educação brasileira? Qual a concepção de formação inserida nessas políticas? As políticas de formação continuada têm possibilitado a formação dos professores? Que profissional é esse? Essas ações têm favorecido o

desenvolvimento profissional ou somente tem sido um "*mercado de entusiasmo*"¹³? Privilegia a construção de saberes ou simplesmente a reprodução dos conhecimentos definidos? As políticas para a formação continuada têm contribuído para a melhoria da prática docente?

Antes de adentrarmos na busca da compreensão das relações vividas em um espaço mais localizado, a escola e a formação continuada dos professores, mas nem por isso menos complexo, julga-se necessário discorrer de forma breve sobre o contexto econômico, político e social em que estão sendo construídas as políticas oficiais de formação docente e suas prováveis intenções.

A proposta deste capítulo será apresentada em três partes. Na primeira mostra uma reflexão acerca das influências do contexto social no âmbito das políticas de formação continuada, no período de 2003 a 2010. Em seguida, discorre-se sobre as incursões governamentais relativas a essa questão na esfera federal e municipal. A terceira parte apresenta uma releitura sobre a temática em estudo.

2.1 - O contexto social: redefinição do papel do Estado e as influências nas políticas de formação continuada dos professores

A redefinição do papel do Estado, ancorada na ideia de Estado mínimo e na habilitação do mercado como instância reguladora das relações econômicas e sociais, trouxe novas exigências para todos os campos, inclusive o educacional. Falar em educação no contexto do neoliberalismo, exige um olhar criterioso na medida em que esse modelo econômico defende uma educação que mantém a ordem vigente, profundamente desigual, excludente, injusta e uma formação docente que se ajuste às exigências do mercado.

As principais características do neoliberalismo, segundo Silva (1995), é a criação de um discurso que atribui à intervenção do Estado e à esfera pública as causas das moléstias econômicas e sociais contemporâneas e considera a livre iniciativa do mercado, a concorrência e o individualismo como ponto de partida para assegurar a democracia da economia e da sociedade. De acordo com Bresser Pereira (1997), "*a democracia é um valor final, mas também porque, no estágio de civilização que a humanidade alcançou, é o único regime que tem condições de garantir estabilidade política e desenvolvimento econômico sustentado*" (p.18).

¹³ Expressão cunhada por Libâneo (1998) para caracterizar eventos de formação profissional (cursos, encontros, congressos) organizados para "vender" ideias, atitudes, modos de agir, transformando-se mais num veículo de marketing do que numa atividade de estudo e capacitação profissional.

Dessa forma, para os defensores liberais, a única saída para as crises é a passagem do Estado de sua perspectiva de provedor para a de Estado mínimo, assumindo a forma gerencial de governar. Assim, o Estado passa a ter a sua função bem definida, controlada através de programas de privatização, terceirização e publicização. Há uma redução da interferência do Estado e o controle passa a ser via mercado, aumento da governança¹⁴ e governabilidade¹⁵.

Contudo, ocorre uma mudança, não só no papel do Estado, que passa de burocrático e provedor para um Estado gerencial, regulador e avaliador, como também no papel do capital, das instituições públicas e dos cidadãos e nas suas relações entre si, suscitando um novo conjunto de relações de governança. Ora, os serviços públicos essenciais passam a ser mercantilizados e a valer por conta do lucro que podem oferecer. Nesse sentido, instaura-se uma nova cultura de performatividade¹⁶ competitiva nas instituições do setor público, e os cidadãos mudam de uma posição de dependência com relação ao Estado do Bem-Estar para a de consumidor ativo (BALL, 2004) de serviços oferecidos por instituições privadas.

Portanto, é preciso considerar que o projeto neoliberal de globalização necessita de forjar um discurso que legitime suas intenções, que sustente as suas transformações no âmbito das relações econômicas, base do sistema capitalista. Dentro dessa perspectiva, o processo de escolarização não é imune, é parte do processo de composição desse discurso; afinal, um modelo de educação é sempre uma resposta prática à *"necessidade de um tipo específico de sociedade, a determinados modelos de vida e a uma certa hierarquia de valores"* (SACRISTÁN, 1999, p.147), logo, campo de disputa.

Não obstante, a perspectiva neoliberal não procura somente a formação para o trabalho, mas tecer um projeto cultural visando à "naturalização" do mercado como regulador das relações sociais, dos processos de inclusão e exclusão como consequência de opções particulares, sejam decorrente do contexto dos países ou de decisões individuais. Afinal, o projeto de educação neoliberal orienta-se para uma homogeneização cultural, como forma de

¹⁴ Capacidade de tornar efetivas as decisões do governo, através do ajuste fiscal e de medidas administrativas que visam o desenvolvimento da autonomia financeira do Estado. (BRESSER PEREIRA, 1997).

¹⁵ Capacidade política de governar, deriva da legitimidade do Estado e do seu governo com a sociedade. (BRESSER PEREIRA, 1997)

¹⁶ Segundo Ball (2004, p.1116) a performatividade funciona de diversas maneiras para "atar as coisas" e reelaborá-la. Ela facilita o papel de monitoramento do Estado, "que governa a distância" – "governando sem governo". Ela permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo. Ela (performatividade) muda o que ele "indica", muda significados, produz novos perfis e garante o "alinhamento". Ela objetifica e mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho com conhecimento (*knowledge-work*) das instituições educativas transforma-se em "resultados", "níveis de desempenho", "formas de qualidade".

fortalecer as forças econômicas e sociais em prol de um novo capitalismo global. Evidenciando o fortalecimento de concepções que procuram relacionar educação e desenvolvimento humano, numa dimensão social e econômica.

Silva (1995) nos alerta que a submissão da educação às regras mercadológicas não significa mais liberdade e menos controle, mas, o contrário, "*mais controle e governo da vida cotidiana na exata medida em que a transforma num objeto de consumo individual e não de discussão pública e coletiva*" (p.18). Nesse caso, menos governo significa mais 'governo'.

Há um consenso em torno do princípio de que a reforma da educação passa essencialmente pelo investimento na formação do docente. Como afirma Candau (2001), a possibilidade de sucesso nessa empreitada tem no docente o principal agente. No campo das reformas educacionais elaboradas na seara dos processos de globalização neoliberal, a necessidade de investimento na formação docente é colocada em destaque, a partir de um discurso que busca enfatizar o caráter inovador dos projetos voltados para essa formação. De acordo com Ferreira (2006), a formação continuada é uma realidade tanto no panorama educacional brasileiro, quanto mundial. Além de ser vista como exigência devido aos avanços da ciência e da tecnologia que se processaram nas últimas décadas, é considerada como uma nova categoria que passou a existir no "mercado" da formação docente.

Corroborando com tais perspectivas, têm-se como foco de análise o recorte histórico de 2003 a 2010, período do governo Luís Inácio Lula da Silva. Na ocasião em que esteve como chefe do executivo do país, muitas promessas foram feitas, mas poucas mudanças estruturais tão necessárias à educação foram realizadas. Segundo Frigoto *et al* (2005, p.1088), "*o que se revelou foi um percurso controvertido entre as lutas da sociedade, as propostas de governo e as ações e omissões no exercício do poder*". De acordo com Leher (2005), esse quadro é reflexo da condição de refém que o governo Lula assume diante das políticas de organismos internacionais. Segundo o mesmo autor, as linhas de forças que marcam as iniciativas desse governo compreendem-se em:

- i) a consolidação do eixo privado — agora por meio de parcerias público-privadas — como o vetor do fornecimento da educação superior;
- ii) a naturalização de que os (poucos) jovens das classes populares que terão acesso ao nível superior receberão ensino de qualidade drasticamente inferior;
- iii) a transformação da universidade em organização de serviços demandados pelo capital metamorfoseados como inovação tecnológica;
- iv) a conversão da educação tecnológica em um braço da ação empresarial e de regulação do acesso (e exclusão) a empregos;
- v) a hipertrofia do controle governamental (produtividade, eficiência e ideologia reguladas por meio da avaliação) e do

mercado (financiamento e utilitarismo) sobre a universidade pública , inviabilizando a autonomia e, principalmente, a liberdade acadêmica.(p.53)

Nesse contexto, a educação passa a ser vista como setor-chave para a promoção de mudanças que se desejam, na medida em que é usada como veículo de propagação de ideias que defendem o livre mercado e a livre iniciativa. Assim, a educação potencializa-se como setor do Estado capaz de desenvolver o capital humano, ou seja, valoriza a acumulação de conhecimentos e aptidões pelos sujeitos relacionadas à produtividade no trabalho, onde o objetivo é formar profissionais aptos a corresponderem às expectativas apresentadas pelo mercado.

Dentro dessa nova configuração do mercado de trabalho, são exigidas qualificações cada vez mais elevadas para todas as áreas profissionais. As necessidades educacionais da população, nessa direção, são cada vez maiores e, por esse motivo, a formação continuada para os professores é uma exigência nos moldes das políticas neoliberais: qualidade total (conteúdo e instrução) em detrimento de uma formação para a emancipação do sujeito. Resende (2006) esclarece que a relação entre educação e trabalho está num movimento crítico no binômio incluído-excluído. O trabalhador precisa buscar outras qualificações profissionais e, mesmo assim, não tem uma garantia de trabalho para a sua sobrevivência.

Freitas (2002) coloca que a formação multilateral pensada por muitos intelectuais da educação deveria ser *dever* do Estado e das instituições contratantes - públicas e privadas - em oferecer o *direito* dos professores de participar. Entretanto, as políticas neoliberais que orientam a educação inverteu essa relação, na medida em que enfatiza a responsabilização individual pelo aprimoramento. Por ora, a formação deixa de fazer parte de uma política de valorização do magistério para ser entendida como um *direito* do Estado e um *dever* dos professores.

Todavia os requisitos básicos que orientam a formação dos profissionais dentro do neoliberalismo compreendem em: iniciativa, autodisciplina, responsabilidade e interiorização do controle. Em relação ao profissional da educação é exigido o curso superior, sendo que essa formação é realizada na maioria das vezes em instituições "*exatamente como empresa, encarregada de produzir incompetentes sociais, presas fáceis da rede de autoridades [...] tanto menos se deve ensinar e tanto menos se deve aprender.*" (CHAUI, 2001, p.55). Além disso, os professores devem ser competentes para o trabalho, com novas concepções de ensino, avaliação, currículo e gestão, em prol do objetivo maior que é tornar o aluno capaz de atender às exigências do mundo do trabalho.

Há de se ressaltar que a formação recebida pelos professores desde a década de 90 do século XX tem-se priorizado à transmissão aligeirada de conhecimentos, descompromisso com a pesquisa, competências bem definidas, habilitação rápida através de treinamento, adestramento; resumindo, em transmitir um conhecimento de caráter técnico instrumental, o que leva a uma prática acrítica e alienada. Esse modelo de formação, segundo Fernandes (2010), fortalece as relações individualistas, competitivas, não dialógicas, e o compromisso do professor não vai além da simples reprodução das informações existentes, ou seja, *"professores tarefeiros, que por suas condições materiais de existência se defrontam com a impossibilidade de se superarem em sua formação teórica"* (FREITAS, 2002, p. 146). De acordo com Veiga e Viana (2010), *"esse modelo tem representado uma forma mais requintada de exploração do trabalhador, [...] exige um padrão mais elevado de qualificação, sem ganhos salariais compatíveis com a nova função"*. (p.15)

Dentro dessa perspectiva é forjado um "novo" professor que tem como competência cumprir *"funções de família e de outras instâncias sociais; que respondam à necessidade de afeto dos alunos, que resolvam os problemas da violência, da droga e da indisciplina e que trabalhem coletivamente em escolas com horários cada vez mais reduzidos"* (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p.14). E ainda são responsáveis pelo desempenho dos alunos nas avaliações externas.

Em suma, no que concerne à formação dos profissionais da educação, percebe-se, no conjunto das políticas para esse fim, um descomprometimento com a formação inicial, uma grande valorização de uma política de formação em serviço que se dá de modo superficial, à distância, de forma rápida e sem que com promulgue uma política de valorização desse profissional. Contudo, a política de formação continuada de professores tem sido marcada pela descontinuidade, na medida em que *"caracteriza-se pelo eterno começar em que a história é negada, os saberes são desqualificados, o sujeito assujeitado, porque se concebe a vida como um 'tempo zero'. O trabalho não ensina o sujeito não flui, porque antropomorfiza-se o conhecimento e objetiva-se o sujeito"* (COLLARES; MOYSES e GERALDI, 1999, p.212).

Portanto, de acordo com Freitas (2002), os últimos dez anos de políticas neoliberais em nosso país, mostraram-nos a que vieram os diferentes governantes e governos. Deixam-nos um legado de desigualdade, concentração de renda, desemprego e miséria. O prenúncio de uma nova vida e uma nova humanidade somente pode ser anunciado e construído lidando com as contradições da realidade atual. É dentro desse contexto que se busca refletir sobre a formação docente, focalizando a formação continuada.

2.2 - A formação continuada dos professores da Educação Básica: o que diz a legislação

Segundo Richit (2010), para melhor compreender as diretrizes políticas para a formação continuada de professores, deve-se compreender que as políticas públicas educacionais envolvem "o conjunto de diretrizes que se destinam a estruturar, regular, financiar, gerir e promover a educação, abarcando a educação básica e suas modalidades, educação superior, formação profissional docente, capacitação de gestores, educação a distância e avaliação educacional, etc.". (p.174). Em consonância, Calderano (2012) aponta que

não dá para pensarmos em formação de professores sem referirmo-nos às políticas educacionais, entendendo que essas, na verdade, governam o trabalho e a formação dos docentes. Por outro lado, não concebemos falar de formação de professores nessa ótica da política educacional sem pensar o trabalho docente e a formação porque afinal de contas, quem materializa a política são as pessoas que estão na base do trabalho cotidiano, seja na universidade ou na escola. (p.21)

Para melhor sistematizar uma reflexão sobre as políticas de formação continuada em voga no município de Juiz de Fora/MG, debruça-se num primeiro momento sobre a legislação nacional, no que tange à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB Lei 9394/96, o Plano Nacional de Educação - PNE vigência 2001-2010 e 2011-2020 e o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, com o intuito de contextualizar as iniciativas locais. Sobre o processo de elaboração da legislação, Gatti (2008, p.10) argumenta que "*a legislação não nasce do nada, como inspiração ou insight momentâneo, por desejo desse ou daquele, é resultante de um processo histórico em que as ações se desenvolvem*".

Nesse sentido, resgatar os marcos legais no que diz respeito à educação mostra-se recorrente, considerando que a presente pesquisa busca compreender como os *professores e gestores da Secretaria Municipal de Educação e o Sindicato de Juiz de Fora/MG avaliam a formação continuada dos professores no âmbito das políticas educacionais apresentadas por essa rede de ensino e qual o espaço destinado e/ou ocupado pelos professores nesse processo*. Esse movimento é imperativo, na medida em que a legislação nacional resgata os processos históricos que se entrelaçam no que se refere à educação nacional.

A legislação nacional acerca da educação encontra-se na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9394/96), o Plano Nacional

da Educação vigência 2001-2010 e 2011-2020 (projeto de lei que ainda tramita no Congresso Nacional) e o Plano de desenvolvimento da Educação - PDE (2007). Serão focalizadas as últimas três políticas.

De forma sucinta, a Constituição Federal de 1988 no que refere à educação, legisla sobre os princípios do ensino, a organização dos sistemas e o regime de colaboração. Além disso, aponta para a construção de um Plano Nacional de Educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB-, promulgada em 20 de dezembro de 1996, tem como objetivo a organização da educação escolar, materializada na formação de cada profissional da educação em instituições específicas. Cabe deixar claro que tal lei retoma e enfatiza aspectos e artigos já contemplados na Constituição Federal de 1988. Segundo Gatti & *et al* (2011), a LDB/96 "*consolidou o papel do Governo Federal na coordenação e na formulação de políticas nacionais de Educação para que fosse possível assegurar a todos os estudantes brasileiros um ensino de boa qualidade, em condições de equidade*". (p.31)

De acordo com Richit (2010), a LDB- Lei 9394/96 consiste na principal orientação para a implementação de políticas educacionais no Brasil na medida em que "*normatiza e disciplina o ensino em nível nacional, da creche ao ensino superior, com base nos princípios da constituição federal*". (p.174) Além disso a autora argumenta que a referida lei estabelece várias "*ações que visam mudanças na educação, pautada no objetivo de promover a descentralização e a autonomia às escolas de educação básica e às universidades, bem como instituir um processo regular de avaliação da educação*". (p.174)

A LDB/96, assim como a Constituição Federal de 1988, prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, retoma a dimensão da valorização dos profissionais da educação escolar, a gestão democrática do ensino público, além da garantia do padrão de qualidade, descritos respectivamente nos incisos I, VII, VIII e IX. Princípios estes que buscam reforçar a perspectiva da democratização dos processos de gestão e que não devem ser renegados a segundo plano quando da implantação das políticas educacionais, especialmente no que se refere à competência de cada ente federado, na tarefa de construir e definir as iniciativas educacionais a serem implantadas em âmbito federal, estadual e municipal.

Sob o título "*Dos Profissionais da Educação*" é abordada a formação docente na LDB/96, com seis artigos que definem as finalidades e os fundamentos da formação docente, englobando os seguintes aspectos: níveis de ensino e o *lôcus* da formação, os cursos que

poderão ser ministrados pelos Institutos Superiores de Educação; a carga horária da prática de ensino; a valorização do magistério e a experiência docente.

Quanto à formação dos profissionais da educação o documento define como finalidade *"atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando"* ¹⁷. E como fundamentos *"a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho"; "a associação entre teoria e prática"; "o aproveitamento da formação e experiências anteriores"*,¹⁸ não só em *"instituições de ensino"*, mas também em *"outras atividades"*. Entretanto, segundo Mello (2008),

a lei manda que o professor de educação básica construa em seus alunos a capacidade de aprender e de relacionar a teoria à prática em cada disciplina do currículo; mas como poderá ele realizar essa proeza se é preparado num curso de formação docente no qual o conhecimento de um objeto de ensino, ou seja, o conteúdo, que corresponde à teoria, foi desvinculado da prática, que corresponde ao conhecimento da transposição didática ou do aprendizado desse objeto?"(p.100).

Nessa esteira, o artigo 62 traz que a formação dos professores para atuarem na educação básica far-se-á em cursos de licenciatura das universidades e institutos superiores de educação. Tal questão nos chama atenção pelo fato de a formação em nível superior de professores para atuarem na educação básica ser permitida em Institutos Superiores de Educação, espaços não considerados essencialmente universitários, o que pode acarretar em perda de qualidade, pois parte do pressuposto de uma formação aligeirada, com baixos custos e de caráter complementar, já que *"qualquer profissional que tenha curso superior, ou até mesmo médio, poderá fazer uma 'complementação pedagógica' nesses institutos, o que, em última análise, contribuiria para a descaracterização da formação que vinha sendo oferecida nos cursos de licenciatura"* (OLIVEIRA,2001,p.13).

Segundo Kuenzer (1998), ao se retirar das universidades a responsabilidade da formação dos professores

adota-se uma concepção elitista de ensino superior, voltado para a formação de cientistas e pesquisadores, o que, para o legislador (e para o Estado que abraça as políticas do Banco Mundial) não é o caso dos educadores, cuja formação dispensaria rigor da qualificação científica e da apropriação de metodologias adequadas à produção de conhecimento em educação. (p.10)

¹⁷ BRASIL, Lei 9394/96, art. 61.

¹⁸ BRASIL, art.61 § único.

Porém, ao tratar da formação de profissionais de educação básica para "*administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional*"¹⁹, define que esta será feita em "*curios de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nessa formação, a base comum nacional*"²⁰. Entretanto, tal formação também poderá ser realizada nos Institutos Superiores de Educação, que manterão "*curios formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental*".²¹

Além disso, a LDB/96 contempla a questão referente à prática de ensino na formação docente, considerando no mínimo "*trezentas horas*" (art.65) de prática. Tal atividade, de acordo com o Conselho Nacional de Educação (CNE), deve ser "*o espaço por excelência da vinculação entre formação teórica e início da vivência profissional, supervisionada pela instituição formadora*". É no artigo 67 que, de forma clara, é mostrada a intenção de viabilizar iniciativas de formação continuada imbricada a uma política de valorização e desenvolvimento profissional. As questões tratadas levam a suscitar reflexões acerca da importância e dos desafios da formação continuada dos professores. Conforme a LDB/96, no artigo 67 é previsto que:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

[...]

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

[...]

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

Ao tratar da formação continuada, a LDB/96 apresenta-se tímida. Contudo, reconhece o papel dos sistemas de ensino, no sentido que são eles os responsáveis pela valorização dos profissionais da educação. De certo modo, define alguns pontos que devem ser levados em consideração na organização de iniciativas de formação continuada, dando especial destaque a modalidade a distância.

¹⁹ BRASIL, Lei 9394/96, art. 64.

²⁰ BRASIL, Lei 9394/96, art. 64

²¹ BRASIL, Lei 9394/96, art. 63, I

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

[...]

§ 3º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem:

III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância

[...]

§ 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

Por ora, quanto às formas de financiamento para realizar os processos de formação continuada, o artigo 70 dessa lei explicita que as despesas com o aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissional da educação deverão ser consideradas como de manutenção e desenvolvimento do ensino. Contudo, o Fundo para a Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB²², vinculado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, destina uma parcela de 40% para a capacitação de profissionais do Magistério e Desenvolvimento do Ensino (MDE).

Segundo Gatti (2008), as discussões resultantes da LDB/96, ampliadas as responsabilidades do poder público com o desenvolvimento profissional do magistério e as demandas crescentes de setores sociais, vieram somar-se à regulamentação sobre os recursos alocados ao setor educacional, à época o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que pela primeira vez no país deu respaldo legal ao financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço, contribuindo, sobremaneira, para a elevação da oferta de formação continuada no setor público. No entanto, o Fundef *“levou a uma descaracterização da educação em termos financeiros, administrativos e pedagógicos, com a União repassando novas incumbências a estados,*

²² Instituído pela Ementa nº 53, de 19 de dezembro de 2006, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação- Fundeb-. É um fundo de natureza contábil e de âmbito estadual. Formado por parcela financeira de recursos federais e por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Independentemente da origem, todo recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica. Com vigência estabelecida para o período 2007-2020, sua implantação começou em 1º de janeiro de 2007, sendo plenamente concluída no seu terceiro ano de existência, ou seja, 2009, quando o total de alunos matriculados na rede pública é considerado na distribuição dos recursos, e o percentual de contribuição dos estados, Distrito Federal e municípios para a formação do fundo atinge o patamar de 20%. Os recursos do fundo destinam-se a financiar a educação básica (creche, pré-escola, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos). (Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/financ-fundeb>. Acesso em 10 de ago.2011)

municípios e, inclusive, escolas, que se viam, agora encarregadas de novos papéis". (GATTI & et al, 2011, p.32).

A LDB/96, segundo a autora citada anteriormente, veio para provocar especialmente o poder público quanto à importância e aos desafios da formação docente, com especial atenção à formação continuada. Nesse campo, vários outros dispositivos legais entre 1997 a 2008 foram elaborados, os quais tiveram como objetivo promover transformações no campo da *"educação a distância, ensino superior, avaliação da educação, educação de jovens e adultos, entre outros. [...] na última década, o cenário brasileiro tem revelado um movimento de transformação, marcado por iniciativas que conjugam a meta suprema de garantir a qualidade social da educação."* (RICHIT, 2010, p.174).

O Plano Nacional de Educação (PNE) que entrou em vigor no ano 2001 consiste em um plano resultante das ações da sociedade brasileira em prol da garantia do art. 214 da Constituição Federal (1988) e do art. 87 da LDB (Lei 9394/96). Em síntese, o PNE vigência 2001-2010 contempla os seguintes objetivos definidos: elevação do nível de escolaridade da população, melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso à escola pública e à permanência, democratização da gestão do ensino público. No que tange à formação e valorização docente, tal plano aborda as seguintes questões globais: formação inicial, formação continuada e as condições de trabalho, salário e carreira, descritos em 11 diretrizes e 28 metas.

Segundo Lima (2006), o PNE foi elaborado com a finalidade de reestruturar a educação do Brasil, na medida em que se firmou como um instrumento destinado a nortear as políticas educacionais a médio e longo prazo, promulgando as referências em termos de investimento público e definindo os meios para se alcançar uma educação de qualidade.

Sob o título específico *"Magistérios da Educação Básica"*, o capítulo IV do PNE 2001-2010 dedica-se à formação dos professores e valorização do magistério. Evidencia nesse ponto a importância reservada a essa dimensão, considerando-a um fator imprescindível para alcançar a melhoria da qualidade do ensino. O documento não se limita a somente essa constatação, mas enfatiza de forma incisiva que sem a valorização do magistério *"ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino"* (BRASIL, 2001, p.67). Além disso, fica evidente que o PNE aponta a atividade docente como foco formativo e a pesquisa como princípio formativo.

O PNE defende que a formação do profissional deve assegurar *"o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos objeto*

de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem" (BRASIL, 2001, p.70). Acrescenta que os docentes desempenham um papel profícuo no processo educacional. No entanto, deparamos ainda com um sistema educacional, especialmente a educação básica, que não tem como prioridade a pesquisa, banaliza-se esse princípio formativo legalmente definido. A prática docente é cada vez menos investigadora e cada vez mais presa a perspectivas que a impedem de ser autônoma na busca de respostas para os desafios e questionamentos que os professores deparam em seu cotidiano.

De forma a deixar claro o sentido da expressão *valorização do magistério*, o texto do documento afirma que somente uma política do magistério pode garantir a referida valorização por meio de três aspectos intrínsecos, quais sejam: a formação profissional inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada. O mesmo inicia a apresentação das diretrizes para a qualificação dos profissionais da educação, da seguinte forma:

a implementação de políticas públicas de formação continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do país, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas. (BRASIL, 2001, p.69)

Em relação à formação inicial, o PNE (2001-2010) salienta que *"é preciso superar a histórica dicotomia entre teoria e prática, e o divórcio entre formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula"* (BRASIL, 2001, p.70). Dentro dessa perspectiva, determina que a formação inicial dos professores deve ser responsabilidade das instituições superiores de ensino, mas deixa aberta a possibilidade para formação em nível médio, modalidade Normal sem previsão para a sua extinção.

Lançando um olhar mais atento sobre a formação continuada, o texto traz que *"a formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimento sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna"* (BRASIL, 2001, p.70). Tal modalidade é considerada parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, sendo que tal formação deve visar *"à abertura de novos horizontes na atuação profissional"* e tem como finalidade *"a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político"* (BRASIL, 2001, p.71).

Nessa direção, o poder público reconhece que é imperativo debruçar-se de forma prioritária sobre a qualificação do pessoal docente com a finalidade de buscar solucionar os problemas diagnosticados. Haja vista que tal documento aponta a ineficácia e a inexistência de uma formação inicial adequada e, principalmente de uma formação continuada que resulte em resultados expressivos.

Os processos de formação continuada devem, conforme o PNE (2001-2010), seguir alguns princípios, a saber: sólida formação teórica, ampla formação cultural, atividade docente com foco formativo, pesquisa como princípio formativo, o trabalho coletivo interdisciplinar, desenvolvimento do compromisso social e político do magistério. Segundo o Plano, a formação continuada deve ser garantida *"pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior"* (BRASIL, 2001, p.71). Além disso, o PNE prevê a possibilidade de desenvolver programas de Educação a Distância que em regime de colaboração os entes federados possam promover a formação dos professores em serviço de modo a cumprir o dispositivo legal de qualificação mínima, disposto na LDB Lei 9394/96.

O texto instiga algumas reflexões relevantes sobre as políticas educacionais implantadas, principalmente quando define de forma contundente o foco e o princípio formativo. Os questionamentos que foram surgindo quando da leitura e estudo das políticas e programas de formação continuada nos convida a lançar o olhar sobre o entrelaçamento entre processo formativo, atividade docente, saberes docentes e *tempo-espaço* para pesquisa pelo professor.

Apesar de vários estudos reconhecerem a atividade docente e os diferentes saberes como essenciais para a definição e organização de processos de formação continuada, na prática, a realidade é outra. As políticas de formação emergem em consonância com o contexto socioeconômico, que de acordo com Nunes (2000, p.18),

buscam franco desenvolvimento (ou consolidação) dos setores da economia, da informatização, da comunicação e da industrialização, nomeadamente no que diz respeito à construção de uma sociedade cujo projeto de modernização seja edificado pelo acúmulo de inovações tecnológicas, fruto do entendimento de que a educação é fator estratégico para este acúmulo.

Nessa lógica, investir em educação significa colocar o país na rota dos ditos "em desenvolvimento", direcionando-o para o progresso social e econômico. Logo, a educação é considerada um instrumento essencial para inserir-se na ordem econômica do capital. Nesse

sentido, o professor, sob a égide da concepção capitalista, é chamado a avocar o papel social de *"agente das reformas educativas, assumindo o papel de mediador entre economia/desenvolvimento e educação. Papel nem sempre correspondido face às limitações históricas, institucionais e formativas, que circunscrevem o trabalho docente"* (NUNES, 2000, p.23).

Conforme Gatti e Barreto (2009, p.53), movimentar-se em *"meio à legislação educacional sobre formação de professores, que comporta idas, voltas, remendos, complementos e iniciativas paralelas de poder públicos, não é simples"*. Principalmente quando se depara com novos dispositivos legais elaborados com o intuito de preencher as lacunas, quando ainda estava em vigor o PNE (2001-2010). Merecem destaque: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior (Resolução CNE/CP nº 1, 2002), que estabelecem os critérios para a seleção dos conteúdos que deveriam constituir essa formação, tratada, cada vez mais, como elemento nuclear das reformas educacionais; a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009), que confere à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a responsabilidade pelo fomento de programas de formação inicial e continuada no país e elencou outras providências, onde a importância da formação continuada é reafirmada, porém, há uma mudança de postura por parte do governo federal: antes a união atuava de maneira supletiva em relação à educação e, no momento, há uma intenção de mudança de atuação, em que o governo assume uma postura de colaboração, puxando para si a responsabilidade de desenvolver os processos de formação continuada; o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Brasil/MEC, 2009), que estabelece como principal objetivo a qualificação dos professores brasileiros que ainda não possuem a formação considerada adequada ao trabalho que exercem.

Portanto, algumas questões deixadas pelo PNE (2001-2010) e pelas políticas elaboradas ao longo de 10 anos voltam a ser destaque na pauta de discussão do novo PNE - vigência 2011-2020, principalmente no que diz respeito à: integração entre valorização, formação e condições do trabalho docente; necessidade de avançar o processo de formação no sentido de romper com a fragmentação entre a formação teórica e as práticas pedagógicas na formação do professor e voltar tal processo à associação dos fundamentos com a instrumentalização para o trabalho docente; materialização de um plano de carreira e remuneração para o magistério, limites aos cursos de educação a distância; estabelecimento

de prazo para a extinção do curso Normal de nível médio no país; e avaliação da formação e da ação docente.

O PNE vigência (2011-2020), que substituirá o PNE (2001-2010), delinea objetivos gerais para vigorar em uma década, sendo que sua implementação é de encargo de diferentes níveis de governo, que necessitam instituir Planos de Ações Articuladas (PAR)²³. A meta que trata de maneira específica a formação continuada no Projeto de Lei nº 8.035/2010 referente ao novo PNE (2011-2020), que ainda tramita no Congresso Nacional, corresponde à meta 16 “*formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação lato e stricto sensu, garantir a todos formação continuada em sua área de atuação*” (BRASIL, 2011, p.17). O documento definiu cinco estratégias para alcançar tal meta, merecendo destaque alguns pontos: diagnosticar as necessidades de formação continuada de professores e fomentar a respectiva oferta pelas instituições públicas de ensino superior; consolidar sistema nacional de formação de professores, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação dos cursos; prever, nos planos de carreira dos profissionais da educação, licenças para qualificação profissional em nível de pós-graduação *stricto sensu*.

No projeto de lei relativo ao novo Plano Nacional de Educação - PNE, que deverá vigorar nessa década, aproximadamente 20% das metas têm relação direta com a valorização e com a formação dos profissionais do magistério. Reitera-se, dentre outros aspectos, a condição, já posta pelo Fundef e pelo Fundeb, de que seus recursos só podem ser alocados a sistemas de ensino que elaborem seus planos de carreira docente no prazo de dois anos, que todos os professores da Educação Básica tenham nível superior e que metade deles conte com pós-graduação, prevendo-se licenças para essa modalidade de qualificação. O PNE determina também que o rendimento médio do profissional da Educação não seja inferior ao dos demais trabalhadores com escolaridade equivalente. Nesse sentido, é possível afirmar que, atualmente, a Formação Continuada de professores tem marcado o discurso e a agenda de políticas educativas no país, lembrando que ainda não é possível avaliar a efetividade das ações propostas. (GATTI & *et al*, 2011, p.41)

Um dos passos mais recente em relação às políticas educacionais foi o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, que engloba o *Plano de Metas Compromisso Todos pela*

²³ Consiste em um instrumento construído pelo MEC que tem como fundamento organizar a atuação dos entes federados no que concerne à política de educação no país. Trata-se de um planejamento multidimensional sobre o que deve ser realizado ao longo de quatro anos. O PAR é elaborado por cada município de acordo com as suas prioridades. Posterior à promulgação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Governo Federal passou a vincular diretrizes, como, a assistência técnica e financeira à assinatura do plano de metas Compromisso Todos pela Educação, no qual são estabelecidas algumas diretrizes, como por exemplo, a alfabetização de todas as crianças até oito anos de idade. Ao aderirem ao Compromisso Todos pela Educação, os 5563 municípios tiveram que construir e posteriormente, apresentaram seus planos ao MEC.

*Educação*²⁴, fruto da política do Governo Lula, promulgado em 24 de abril de 2007, teve uma boa aceitação da opinião pública, pois preconizava a qualidade social da educação. Segundo Saviani (2007), "o PDE foi saudado como um plano que, finalmente estaria disposto a enfrentar esse problema [qualidade do ensino], focando prioritariamente os níveis de qualidade do ensino ministrado em todas as escolas de educação básica do país" (p.1232).

Tal Plano aponta características de uma estrutura política e econômica que não rompe com o modelo de desenvolvimento excludente. Embora o MEC tenha considerado o PDE um plano em sentido próprio, o mesmo não passa de um conjunto de ações desarticuladas com as diretrizes, objetivos e metas do PNE (2001-2010). Um exemplo de tal constatação pode ser ilustrado da seguinte forma: das 29 metas do PNE para o ensino fundamental, o PDE só contempla uma, a meta 17²⁵, através do programa Transporte Escolar. O "plano" apresenta 30 ações que abarcam todos os níveis de modalidades de ensino e, somente duas ações destinam-se aos docentes: Piso Nacional para o Magistério e Formação e Capacitação de Professores. Apesar desse descompasso entre os Planos, merecem destaque os pilares de sustentação do PDE: a Provinha Brasil, o Fundeb e o Magistério. No entanto, leva-nos a içar o seguinte questionamento: em que medida as propostas que parecem ser promissoras no campo da formação dos professores da educação básica serão efetivadas?

O foco de análise que se firmará aqui será o magistério. O PDE reconhece na formação um dos seus principais pontos, enfatiza que "a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus professores, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas aos docentes" (BRASIL, 2007, p.10). Ponto de convergência com o PNE. Além disso, reconhece como urgente às condições de formação, trabalho e salário. Em relação à formação, o PDE criou o programa **Formação**, com o intuito de oferecer a formação inicial de professores em exercício que não são graduados, formação de novos professores e formação continuada dos professores da Educação Básica, por meio da **Universidade Aberta do Brasil (UAB)**, que funciona desde 2006, hoje regulamentada pelo Decreto Federal nº 5.800/2006. A respeito disso, Freitas tece a seguinte crítica:

²⁴ Decreto 6094/97 publicado no Diário Oficial da União.

²⁵ Prover transporte escolar nas zonas rurais, quando necessário, com colaboração financeira da União, Estados e Municípios, de forma a garantir a escolarização dos alunos e o acesso à escola por parte do professor. (BRASIL, 2001, p.27)

a necessidade de expansão da escolarização, o reduzido investimento público na educação e a impossibilidade do Estado – mínimo prover os recursos necessários que garantam a expansão massiva da educação superior pública – universitária, presencial – e a formação de qualidade elevada para todos os professores alteram significativamente o caráter da formação em nosso país. As iniciativas atuais de massificação, por intermédio da UAB, cumprem as metas estatísticas e conformam os professores a uma concepção de caráter subordinado, meramente instrumental, em contraposição à concepção de educador de caráter sócio histórico, dos professores como profissionais da educação, intelectuais essenciais para a construção de um projeto social emancipador que ofereça novas possibilidades à educação da infância e da juventude. (FREITAS, 2007, p. 1214).

Ao que parece, apesar de, por um lado, essa política ser uma iniciativa de expansão da formação docente, expressando a qualificação profissional, o discurso volta-se para o esvaziamento, reduzindo o caráter complexo que possui a questão educacional, massificando a demanda sem, muitas vezes, levar em consideração os níveis de qualidade. Diante dessa premissa, Silva (2004) aponta que

é nas universidades, e em particular nas públicas, onde se forma o professor mais capaz de estabelecer uma relação reflexiva e crítica com os saberes docentes e com o processo de construção desses saberes, com a sua prática político-pedagógica cotidiana, com a escola, com o sistema educacional e com a sociedade em que se insere. (p.133)

Subentende-se, com isso, que, tratando-se como *lócus* da formação de professores, a universidade é um espaço de vivência com os processos de pesquisa, ensino, extensão e relacionamentos presenciais. Nesse sentido, a modalidade Educação a Distância - EAD - mostra a existência de um vácuo no que tange a essas relações às quais deveriam sustentar os processos formativos. Além disso, a União comprometeu-se com o **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**, que tem por finalidade oferecer bolsas de iniciação à docência para alunos em formação em cursos presenciais de graduação para atuarem nas escolas públicas, cujas áreas prioritárias são: física, química, biologia e matemática.

Enfim, segundo Richit (2010), todas

essas propostas buscam promover a formação de profissionais da educação, capacitando-os para desempenhar os novos papéis exigidos pela escola pública, bem como adequar o ensino oferecido às demandas da sociedade e do mercado de trabalho em transformação. Contudo, ainda não alcançamos resultados significativos em virtude das dimensões do país, da especificidade de cada contexto social, das questões políticas e econômicas que comprometem investimentos em educação, dos problemas sociais que têm impactos na escola. (p.178)

Como campo estratégico, é inegável a importância da formação e valorização docente, pois não se pode atingir a melhoria da qualidade da Educação Básica sem concretizar a melhoria da qualidade das condições de trabalho e da formação dos professores. Contudo, como sustentam Silva e Silva (2010), há de serem acompanhadas sistematicamente pela sociedade essas ações, tendo em vista o processo de implementação dos programas num contexto em que o Estado brasileiro consolida seu perfil gerencialista de inspiração neoliberal. Esse contexto deve ser analisado com cautela e criticidade, pois as demandas de ações inovadoras podem estar seriamente comprometidas, na medida em que se assentam na lógica do capital internacional.

2.3 - As propostas de formação continuada

Partindo do pressuposto de que a formação continuada é um espaço privilegiado de produção e socialização de saberes teóricos e práticos, imprescindíveis para sustentar a profissão docente, torna-se necessário apresentar as iniciativas de formação continuada do governo federal, estadual e municipal, como forma de estabelecer uma reflexão *sobre e da* prática docente. Segundo Nunes (2000), o investimento em processos de formação continuada encontra-se assentado em três lógicas articuladas:

a **lógica acadêmica**, produzida principalmente nos meios universitários/escolares, centra suas análises nas questões formativas/profissionais/pedagógicas/escolares que afetam poderosamente o trabalho do professor [...]; a **lógica do mundo do trabalho**, produzida pelo modelo produtivo vigente na atualidade, que argumenta que as alterações tecnológicas, gerenciais e informacionais, desenvolvidas [...], estão dando o formato para os programas de educação continuada das diversas profissões, aí incluso o de formação continuada de professores [...]; a **lógica economicista**, que analisa economicamente o mundo na estreita relação custo-benefício e taxa de retorno, produzida pelos organismos multilaterais de financiamento da educação, tendo como grande representante no cenário globalizado o Banco Mundial - BM. Este propõe, para o investimento na formação do professor, uma “curta formação inicial” acrescida de uma “longa capacitação em serviço”, assentada na afirmação de que a “capacitação em serviço é mais determinante no desempenho do aluno que a formação inicial” [...]. A recomendação do BM em priorizar a capacitação em serviço, desaconselhando o investimento na formação inicial dos professores, é sustentada pelo argumento de que aquela é considerada mais efetiva em termos de custo [...]. (p.29-30)

Nessa direção, são cada vez mais evidentes na pauta dos discursos de políticos, pesquisadores, professores, sindicalistas a necessidade de investimento na continuidade do processo de formação do professor. Os ensejos para justificar tais investimentos partem desde a constatação da ineficiente formação inicial, considerada precária e ultrapassada, passa pela evolução científica e tecnologia e, por fim, chegam às exigências de um mundo globalizado, impondo ao professor uma nova função social, visando à produção de um profissional dentro dos padrões estabelecido pela ordem do capital.

Sob a égide do termo "formação continuada" do governo federal, representado pela Secretaria de Educação Básica (SEB), tem-se os seguintes programas: a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (REDE), a Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Gestar II - Programa Gestão da Aprendizagem Escolar e o **Pró-letramento** - Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (**REDE**) foi instituída em 2005 como forma de operacionalizar o Sistema Nacional de Formação Continuada, em vigor desde 2003. A pretensão do Ministério da Educação (MEC) é, a partir dessa política, institucionalizar a formação docente, articulando a formação continuada à pesquisa e à produção acadêmica desenvolvida nas universidades.

Nesse sentido, a REDE é uma resposta aos estudos que mostram que a formação continuada faz parte cada vez mais das expectativas dos docentes, das escolas, dos gestores educacionais e mesmo das *"análises sobre formação continuada que mostravam a dispersão excessiva das iniciativas, sua superposição e, muitas vezes superficialidades"* (GATTI, 2009, p.207).

A REDE tem como finalidade contribuir com a qualidade do ensino e com a melhoria da qualidade do aprendizado dos alunos por meio da parceria entre os órgãos gestores dos sistemas de ensino e das instituições de formação, principalmente as universidades públicas e comunitárias, visando, sobretudo, ao desenvolvimento profissional do professor e, conseqüentemente, à melhoria da aprendizagem dos alunos mediante a apreensão dos saberes construídos historicamente. Dentre outros objetivos estão: institucionalizar o atendimento por formação continuada, a partir do estreitamento dos laços entre universidade e os sistemas de educação básica, entre formação inicial e continuada, entre saberes e os fazeres no exercício da docência. Com isso, busca-se possibilitar a oportunidade de qualificação docente em vista do desenvolvimento da autonomia profissional e intelectual, a fim de propiciar aos alunos um processo de ensino-aprendizagem de qualidade.

Para a institucionalização da REDE, foi necessário o estabelecimento de parcerias entre o MEC, os Sistemas de Ensino e os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. Foram credenciados alguns centros de formação ligados às seguintes áreas dos conhecimentos: Alfabetização e Linguagem, Educação Matemática e Científica, Ensino de Ciências Humanas e Sociais, Arte e Educação Física e Gestão e Avaliação Educacional. Os centros assumiram a função de ajudar no fortalecimento dos projetos pedagógicos das instituições participantes, bem como na efetivação da articulação com as demais universidades e com os sistemas de ensino.

Foi implementada a partir de alguns princípios norteadores que merecem ser destacados: “a formação continuada é uma exigência da formação profissional; deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico; a formação continuada ultrapassa propostas de cursos de atualização e treinamento; a formação para ser continuada deve integrar-se ao dia a dia da escola”. (BRASIL, 2005, p.25-29)

Ao findar em 2008, a REDE deixou os professores, segundo estudo de Verdum (2010), muito otimistas, por fazerem acreditar que essa política foi uma boa tentativa de aproximar a universidade da escola. Ambas tiveram, mesmo que de maneira pontual, a oportunidade de crescerem e aprenderem uma com a outra, em vista da melhoria da qualidade da educação como um todo.

Em 2007, assumindo o compromisso ao Plano de Metas Todos pela Educação, os estados e municípios foram obrigados a elaborarem os seus respectivos Planos de Ação Articulada (PAR)²⁶, elencando nesse documento as suas necessidades e pretensões quanto às ações, demandas, prioridades e metodologias no que diz respeito à formação dos professores para a Educação Básica, de acordo as exigências descritas na LDB/96. Em 2009, os planejamentos foram revistos a partir da promulgação do Decreto 6.755, que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre os entes federados, a formação inicial e continuada dos professores.

²⁶ O PAR (Plano de Ações Articuladas) está relacionado ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, o qual é um programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e inaugura um novo regime de colaboração, que busca concertar a atuação dos entes federados sem ferir-lhes a autonomia, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais. A partir da adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, os estados e municípios elaboram seus respectivos Planos de Ações Articuladas. Entre os elementos constitutivos do PAR está a Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar. (Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>> Acesso em 12 de ago. 2011)

Nessa direção, o MEC em 2008 lança o Portal do Professor, com objetivo de apoiar os processos de formação dos professores brasileiros e enriquecer a sua prática pedagógica. A Plataforma Freire é, nessa direção, o "carro chefe" dessa nova empreitada. É um espaço que oferece cursos de formação inicial e continuada em parceria com as Instituições Públicas de Ensino Superior. Segundo o MEC, a Plataforma Freire é o grande *lócus* para disponibilizar as ações de formação, sendo a demanda da formação continuada realizada a partir do PAR dos municípios.

Outros programas do MEC em relação à formação continuada de professores da Educação Básica: **UAB** - Universidade Aberta do Brasil - tem o objetivo de *"ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância. A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício [...], além de formação continuada"*; o **Gestar II** - Programa Gestão da Aprendizagem Escolar, iniciado em 2004, é um programa de formação continuada na modalidade semipresencial, destinado aos professores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, em Matemática e Língua Portuguesa, desenvolvido por meio da parceria entre a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), as instituições de ensino superior, sistemas públicos de ensino e entidades do campo educacional (UNIDIME e CONSED) e tem como objetivo *"colaborar para a melhoria do processo ensino-aprendizagem nas áreas temáticas de Língua Portuguesa e Matemática"*, *"contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor"* e *"permitir ao professor o desenvolvimento de um trabalho baseado em habilidades e competências"*; o **Pró-letramento** - Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental é uma iniciativa de formação continuada aberta para todos os professores das séries iniciais do ensino fundamental, em parceria com universidades que fazem parte da REDE, e que objetiva a *"melhoria de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos iniciais do ensino fundamental"*²⁷.

Na tentativa de atender à demanda por formação continuada, o governo do estado de Minas Gerais na gestão de 2006, instituiu o Programa de Capacitação de Professores - **Procap**. Tal programa teve como prioridade atender aos professores de 1ª à 4ª séries das redes estadual e municipal. Para tanto, ofereceu cursos de capacitação, na modalidade a distância, nas áreas de português, matemática, ciências, geografia, história e reflexões sobre a prática pedagógica. Os professores realizavam os cursos na própria escola e com horários dentro do calendário escolar. Com o decorrer dos anos, multiplicaram-se iniciativas em relação à formação continuada de professores, tanto no âmbito da rede estadual, quanto da rede

²⁷ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 13 ago. 2011

municipal. Em 2004, o governo estadual lançou o Programa Desenvolvimento Profissional – **PDP**-, que tem como prioridade ampliar o desempenho profissional dos professores do Ensino Fundamental e Médio, realizando a capacitação de coordenadores e aperfeiçoamento individual, a partir da constituição de Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDP). Os professores da rede estadual contam também que um Centro de Referência Virtual do Professor – **CRV**-, um portal educacional da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, onde oferece recursos de apoio ao professor para o planejamento, execução e avaliação das suas atividades de ensino na Educação Básica.

2.4 - A política de formação continuada do município de Juiz de Fora/MG.

A proposta de formação continuada do município de Juiz de Fora/MG tem como objetivo *"propiciar momentos de trocas de experiências e discussões teóricas - práticas para atender as especificidades da nossa rede"* (SME²⁸, 2011, p.1). Nos documentos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação, nessa perspectiva aparece de forma tímida na Resolução 13/2006. De acordo com esse aporte legal, fica instituído que a secretaria municipal de educação entre suas competências deve *"formular e articular as políticas públicas de educação de forma integrada com as políticas estaduais e federais e com os demais órgãos ou entidades que atuam nessas áreas"* (BRASIL, 2006, p.13). Em relação, especificamente à formação, aponta que é o Departamento de Formação da secretaria o responsável pelo assessoramento e implementação das ações de formação continuada tendo em vista o aperfeiçoamento profissional do quadro de professores da respectiva rede. Além disso, está prevista a fomentação de pesquisa na Educação Básica, a publicação de textos, artigos, projetos culturais e relatos de experiências de interesse para a educação no município. Como espaço privilegiado de oferecimento de atividades de formação, tem-se o Centro de Formação do Professor, conforme previsto no inciso VI do art. 15.

Desde o ano de 2009, as ações de formação continuada dos professores municipais são organizadas em eixos²⁹ (ANEXO 1). São cursos de duração mensal, outros semestral, e ainda anual, que durante o ano todo acontecem. Em documentos disponibilizados e em entrevista realizada com a coordenadora do Departamento de Política de Formação (DPF) da

²⁸ Caderno de divulgação dos cursos de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora/MG, 2012.

²⁹ Documento referente à Programação dos Cursos de Formação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação do ano de 2012.

Secretaria Municipal de Educação (SME), melhor conheceu-se a atual política de formação continuada dos professores dessa rede.

São seis eixos que norteiam a formação continuada dos docentes municipais. Todos os cursos, segundo a coordenadora do DPF, dependem da iniciativa do professor em participar. A secretaria não trabalha com obrigatoriedade, porque até para definir a obrigatoriedade, é preciso primeiro resolver as questões

da falta de tempo pelo professor e a substituição desse profissional nas escolas, e a secretaria não tem como fazer isso. Há um esforço da secretaria em oferecer cursos na parte da manhã, tarde e noite. Então o professor pode se organizar para ele participar no horário que ele possa, que ele tenha interesse. (Coord. DPF, 2012)

Segundo o documento que legisla sobre a organização da formação continuada, o **Eixo I**, aborda questões sobre **Infância e Educação**, para isso são oferecidos Grupos de Estudos que compreendem os seguintes temas: Creche e Educação Infantil e Gênero na Educação Infantil. O **Eixo II** versa sobre **Alfabetização, Língua Portuguesa e Matemática**, em que se trabalha o Pró-letramento – em alfabetização e em Matemática; Grupo de estudo sobre alfabetização; curso do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa; Gestar II – Português e Matemática; Extrapolando a sala de aula³⁰; Grupo de discussão on-line sobre alfabetização – Plataforma Moodle, contratada pela secretaria para dar consultoria; Curso de extensão – a respeito de Práticas de mediação no processo ensino-aprendizagem de oralidade/escrita, leitura e do trabalho com os dialetos sociais na escola pública; e o programa do governo federal para as escolas rurais - Escola Ativa. O **Eixo III** trata da questão sobre **Diversidade e Educação**. Todos os cursos são voltados para o trabalho com a diversidade: o Educar na Diversidade I e II, o Atendimento Educacional Especializado - AEE I e II em parceria com o MEC; LIBRAS I e II; Grupo de estudos das Relações étnico-raciais e Oficinas do Programa de Educação Afetivo-Sexual - PEAS.

O AEE é para escolas que tem salas Multifuncionais. Então o MEC estrutura as salas Multifuncionais, com computadores, com mouse, com tecnologias para o trabalho, não só com os meninos que tem necessidade especial, mas também com os alunos que apresentam algum tipo de dificuldade. Então nós formamos os professores que atuam nessas salas Multifuncionais. (Coord. DPF, 2012)

³⁰ Grupo de estudo com os professores do Laboratório de Aprendizagem das escolas municipais.

O **Eixo IV** trata da **Cultura, Arte e Educação** onde são oferecidos os seguintes cursos: Musicalização na Educação Infantil e no Ensino Fundamental inicial – Música na escola: Práticas e recursos; Projeto Juiz de Fora em canto - "*que prioriza o trabalho com autores e cantores da cidade*" (Coord. DPF, 2012); Grupo de estudos: Dinamização da leitura na escola - "*esse grupo é para os professores que atuam nas bibliotecas e nos projetos de literatura e artes*" (Coord. DPF, 2012); Grupo de estudos: Arte e Cultura- "*que é um curso específico para os professores de arte da rede*" (Coord. DPF, 2012) ; Curso de contação de histórias; Oficinas de sensibilização/criação em artes (artes visuais – dança – teatro – literatura); Café e cinema no Centro - "*acontece mensalmente é exibido sempre um filme que tem alguma relação com a educação, então são filmes atuais que a gente sempre trás alguém para, depois da exibição, um debate com os professores sobre o filme e a relação do filme com a educação. Isso é regado sempre com biscoitinhos, cafezinho*" (Coord. DPF, 2012); Vivências artístico-culturais - "*dentro do projeto nós temos a Mostra do Professor também faz Arte, a Mostra Estudantil de Arte, nós temos o projeto Literatura, onde os professores fazem uma mostra dos trabalhos que eles produziram com os alunos, nós temos aqui o Projeto das Viagens culturais*³¹ " (Coord. DPF, 2012); Corais – EnCanto e Cantoria - "*nós temos o coral dos professores que é coordenado por uma professora que é do nosso departamento, o coral dos professores já tem um tempo de existência, e alguns anos foi criado o coral da secretaria de educação também, os funcionários da secretaria participam desse coral* " . **Eixo V– Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)** dentro deste eixo tem-se o curso de Literatura e aprendizagem matemática; Formação pedagógica em EAD; Leitura e escrita: uma proposta interdisciplinar para a EJA, "*que junta essa questão da alfabetização com a informática*"; Tecnologias da informação e comunicação - TIC - e aprendizagem escolar; dentro desse curso entra o Proinfo - 40 e o Proinfo – 100, que são do MEC e o Grupo de estudos dos professores de informática que acontece mensalmente. O **Eixo VI** aborda a temática **Gestão da Escola**, esse eixo engloba todas as reuniões mensais de diretores e coordenadores das escolas municipais. Consistem em reuniões de formação e para repasse de questões administrativas.

A organização da estrutura de formação continuada apresentada é feita a partir das impressões dos gestores da secretaria, tendo como parâmetro os índices atingidos nas avaliações externas propostas pelos governos federal (IDEB³²) e estadual (Proeb³³) e também a

³¹ Projeto apresentado no Seminário Internacional de Formação em Barcelona.

³² Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

³³ Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica.

partir das impressões dos Departamentos de Ações Pedagógicas e Educação Infantil que atuam diretamente nas escolas. Esses dois departamentos da Secretaria Municipal de educação, de acordo com coordenadora do DPF, vão às escolas, participam das reuniões pedagógicas, fazem acompanhamento dos quadros informativos, participam de discussão, analisam os projetos políticos pedagógicos e outros projetos extracurriculares, enfim, buscam conhecer profundamente as escolas. As incursões nas instituições possibilitam que esses dois departamentos detectem todas as necessidades de formação junto às escolas e também dão a oportunidade dos profissionais das escolas apresentarem as suas necessidades em discussão com esse grupo da Secretaria. Além disso, o DPF realiza pesquisa junto às escolas para saber as demandas de formação continuada.

Ao debruçar sobre os marcos legais no que diz respeito à formação continuada, pontuou-se as ações de formação continuada. Pode-se verificar que essas políticas no município de Juiz de Fora/MG são desenvolvidas a partir de várias ações, caracterizadas heterogeneidade, que vão desde cursos até seminários e vivências artístico-culturais. Ancorando nas considerações de Gatti (2008), infere-se que no Brasil as ações de formação continuada apesar de terem sido colocadas na agenda de discussão, na prática, o que ocorreu foi uma ampliação das iniciativas, que preenchem as lacunas de uma formação inicial precária, sem aprofundamento e ampliação dos conhecimentos. Constata-se que a maioria dos programas oriundos da iniciativa pública ajusta-se nesse padrão, e a realidade da cidade analisada não é diferente, considerando a formação em serviço uma forma de compensar a fragilidade da formação inicial.

Verifica-se que há uma pretensão de se criar melhores condições para a formação continuada a partir da proposta em estudo. No entanto, o sucesso dessas iniciativas deveria estar atrelado ao fortalecimento da institucionalização das ações de formação continuada por meio da parceria entre a universidade e as escolas. Esse caminho pode ser promissor na medida em que propostas de formação sejam produzidas não de forma pontual, descontínua, mas que tenham como objetivo a concretude da prática docente. Além disso,

é preciso sim um programa que promova reconhecimento social da profissão professor, e isso implica a valorização da educação em todos os setores da sociedade. A profissão professor precisa resgatar o status e respeito que um dia desfrutou. E isso remete a discussão para a questão salarial, pois, da forma como a sociedade é estruturada, a valorização das profissões está atrelada à quantidade de dígitos que representam os vencimentos dos profissionais das distintas áreas. (RICHIT, 2010, p. 180)

Portanto, não devemos enfrentar os desafios da formação com receitas prontas, mas ao contrário, com propostas fundamentadas no cotidiano do professor. Para tanto, faz-se mister o resgate do papel político-pedagógico do professor, sua auto-reflexão e a interação entre os pares e os seus educandos, com a intenção de recuperar "*a capacidade de espanto e indignação, de sua população, derrubando as crenças da naturalização das desigualdades sociais e da trivialização do sofrimento e da opressão*" (SANTOS, 1996, p.17). Nessa perspectiva, o que se visualiza é uma educação justa, responsável e comprometida com a emancipação.

Capítulo 3 - Formação docente: andando pelos caminhos percorridos por outros autores

Muitos estudos sobre formação docente têm sido cada vez mais presentes no campo da pesquisa educacional. Tais investigações buscam identificar e analisar os aspectos pertinentes à docência. Essas reflexões demonstram que há uma necessidade de (re) pensar a formação e a atuação do professor, considerando a complexidade envolta à prática docente e aos seus impactos no desenvolvimento profissional.

Contudo, se por um lado, o professor exerce uma atividade profissional cada vez mais legitimada como essencial frente à complexidade e desafios da realidade contemporânea; por outro, verifica-se de forma abrangente que o seu prestígio e seu reconhecimento profissional se enfraquecem não correspondendo à colocação de destaque que se diz lhe conferir. Esse descompasso entre as ações e as promessas de políticas oficiais com relação à formação de professores também não exime de responsabilidade as instituições formadoras, os formadores e os profissionais da educação escolar.

Urge a necessidade de que as instituições formadoras reconheçam a complexidade da formação e atuação do profissional que formam, requerendo delas a segurança nos conhecimentos que ensinam e no processo de mediação entre aluno-professor, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, e no desenvolvimento de convicções em relação ao caráter ético-valorativo do exercício da docência.

De modo geral, os primeiros anos de trabalho indicam que os professores reconhecem-se pouco em sua formação acadêmica e mostram que o choque com a realidade (TARDIF, 2007; LUDKE, 1992) contribui para reforçar nesses profissionais a ideia de que só aprendem a ensinar com a prática, pela experiência do ofício (BORGES, 2004).

Além disso, muitos trabalhos mostram que a escola e a universidade correspondem aos espaços essenciais para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação. A escola abarcaria a preparação desses sujeitos para que possam assumir diferentes papéis nos mais variados espaços de trabalho e também colaborar para o crescimento de uma compreensão dialética entre a realidade social e as relações de classe estabelecidas na sociedade. Já as universidades teriam a incumbência da formação inicial, mas também centrariam os projetos de formação continuada. No entanto, é necessário que elas se esforcem para buscar canais institucionais de intercâmbio com as escolas, de modo a estabelecer uma

parceria, de fato, que seja positiva para ambos os lados visando à formação dos futuros professores.

Sendo a formação um conceito em disputa, não podemos vê-la em si mesma, mas resultante de processos sociais que traduzem a concepção de educação intrínseca de cada contexto histórico. Na tentativa de apresentar os vários sentidos da formação docente no início do século XXI, Alvarado Prada, Vieira, Longarezi (2009) realizaram um estudo que empreendeu em investigar as concepções de formação docente entre os anos de 2003-2007 de trabalhos apresentados em reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped).

Segundo Alvarado Prada, Vieira, Longarezi (2009), no que se refere o ano de 2003, percebe-se uma preocupação na formação docente em focar a concepção de professor reflexivo, "*entendendo que a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas, sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal*" (p.6). No ano de 2004, os autores destacam que os trabalhos enfatizam a importância da pesquisa para a formação de professores. Esta abordagem visualiza "*o além do acadêmico, lançando os seus olhares para o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente*" (p.7). Em 2005, de acordo com os autores, enfatiza-se a produção de reflexões acerca da formação inicial e concepções de formação continuada. Quanto ao ano de 2006, destaca-se a formação continuada "*como uma necessidade do professor e uma exigência da própria sociedade*" (p.10). Finalizando, o ano de 2007, segundo os autores, percebe-se uma preocupação em relação à identidade profissional, elegendo a escola como *lócus* privilegiado de uma formação continuada que contemple "*a prática do professor, seus saberes, suas experiências, seus fazeres e suas necessidades, com vistas à elaboração de 'estratégias de mudanças'*"(p.11).

Consoante, Marcelo Garcia (1999) argumenta que a formação é um fenômeno complexo e diverso, sobre o qual existem algumas conceituações e "*ainda menos acordos em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise*" (p.21). Para o autor, o conceito de formação deve incluir uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano. Nesse sentido, defende que o conceito de formação tem a ver com a *vontade de formação*. Dentro dessa perspectiva, é o indivíduo, a pessoa, responsável pela ativação e desenvolvimento dos processos formativos, não desconsiderando a relevância do coletivo nesse processo. Sistematizando suas ideias, o autor apresenta o que para ele, seria um conceito de formação docente:

A formação de professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (MARCELO GARCIA, 1999, p.26)

Focalizando o conceito de formação na perspectiva de desenvolvimento profissional, Cunha (2010) aponta que a formação de professores pode ser apreciada como um elemento de *"desenvolvimento profissional e de crescimento dos professores em sua prática pedagógica e em suas funções como docentes"* (p.134). Considera a autora que o processo formativo se insere na trajetória do professor, o que não se exime da impregnação de elementos pessoais, profissionais e sociais na sua constituição como profissional autônomo, reflexivo, crítico e colaborador. Salienta que a *"formação é algo que pertence ao próprio sujeito e se insere num processo de ser: a vida e as experiências, o passado, e num processo de ir sendo, os projetos, e as ideias de futuro"* (p.134). É uma árdua tarefa pessoal, sem que com isso seja necessariamente solitária, há muitos apoios: dos professores, dos colegas, das aulas, dos livros, do computador. Enfim, é *"resultado do compromisso de cada professor com o seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional"* (CUNHA, 2010, p.136). Nessa perspectiva, são os professores que conferem sentido ou não ao que fazem e ao que recebem.

Ampliando a discussão, Nóvoa (1998) explicita que a formação *"é sempre um processo de transformação individual, na tripla dimensão do saber (conhecimentos), do saber fazer (capacidades), e do saber ser (atitudes)"* (p.128). Portanto, segundo o autor, a autoformação deve ser estimulada. Afinal, o sucesso de um processo formativo está atrelado ao movimento de busca constante por parte do profissional para aperfeiçoar-se, atualizar-se, com o intuito de emancipar³⁴ a si mesmo, os seus pares e os seus alunos. Nesse sentido, a formação docente deve propiciar elementos suficientes para estimular o "buscar mais" dos professores.

³⁴ Compreendida nesse trabalho a partir das ideias de Rancière (2004) como *"tomada de consciência, por parte de cada homem, de sua natureza de sujeito intelectual"* (p.60). Segundo o mesmo autor, *"para emancipar a outrem, é preciso que se tenha emancipado a si próprio. É preciso conhecer-se a si mesmo como viajante do espírito, semelhante a todos os viajantes, como sujeito intelectual que participa da potência comum dos seres intelectuais"* (p.57).

Caldeira (2003) afirma que é necessário reconhecer as "*práticas docentes cotidianas como sendo tempo/espço privilegiado de formação de professores, resultante de um processo de construção histórico-social*" (p. 221-225). Consoante com essa concepção, Schön (1995) explicita que a formação de professores deve ter como objetivo a formação de um profissional reflexivo. Esse processo formativo tem como *lócus* o momento da prática docente, momento este propício para a construção de conhecimentos através da prática, análise e problematização da mesma. Schön (1995) define o processo de reflexão sobre a prática, reflexão-ação-reflexão, a partir de um triplo movimento: *a reflexão na ação, reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação*.

De maneira sucinta, o processo reflexivo proposto por Schön (1995) pode ser assim compreendido: a reflexão na ação corresponde ao ato de pensar do professor sobre a sua ação, levando-o a dialogar os seus conhecimentos com as situações-problemas, motivando-os a construir novos conhecimentos que visem ao aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem. Esse primeiro movimento considera o professor sujeito do seu fazer diário, abarcando os seus conhecimentos tácitos, espontâneos, intuitivo e experimental. Em relação à reflexão sobre a ação, é o momento em que o professor faz uma análise de sua prática, questionando as opções feitas, elucubrando sobre os resultados e as falhas. Por sua vez, a reflexão sobre a reflexão na ação consiste no momento em que o professor é convocado a assumir uma postura investigativa dentro da sala de aula, para problematizar o seu "saber-fazer" em detrimento do domínio da racionalidade técnica advinda de outros contextos, que muitas vezes sobrepõe as estratégias construídas de forma articulada com sua prática cotidiana. Contudo, a proposta de Schön para a formação de professores, que valoriza os saberes da experiência e o exercício da reflexão sobre a prática docente para a construção de novos saberes, suscitou em alguns autores interpretações e/ou apropriações diferentes.

Para Perrenoud (2002), a prática reflexiva no trabalho do professor mobiliza não só os saberes teóricos e metodológicos. É uma atitude que não pode ser ensinada, pois concerne ao campo das disposições interiorizadas da pessoa, competências entre as quais estão as relações com o mundo e com o saber, a vontade de compreender, a curiosidade. O autor nos atenta para o fato de que todos nós refletimos na ação e sobre a ação e nem por isso, meramente, nos tornamos profissionais reflexivos. É preciso estabelecer a distinção entre a postura reflexiva do profissional e a reflexão episódica de todos nós sobre o que fazemos.

De acordo com Zeichner (2008), o "*ensino reflexivo*" tornou-se um *slogan* adotado indiscriminadamente para descrever tudo que acontece de inovador na educação. Contudo, nos

alerta para o perigo de se perder de vista o real significado de uma prática pedagógica reflexiva. Assim, de forma a qualificar essa abordagem, soma-se a ela a dimensão do papel ativo que o professor deve assumir na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho e a função de direção nas reformas escolares. A perspectiva deve ser de um trabalho coletivo entre escola, universidade e instituições governamentais. Essa abordagem propicia uma ampliação do conceito de professor reflexivo ao acrescentar a ela uma dimensão mais politizada que lança seus olhares à apreciação do contexto social em que realiza a prática docente. Esse é o ponto que diverge da proposta feita por Schön (1995), que focaliza a reflexão individual do professor sobre a sua prática.

Perceber o processo de formação como campo de convergências e tensões sobre a prática docente representa um avanço, na medida em que se congrega a flexibilidade nesse processo. Isso significa romper com a regulamentação e normatização, pressupostos da racionalidade técnica. Imbernón (2004) defende a ruptura com tal abordagem a partir do desenvolvimento de "*habilidades profissionais que se interiorizam no pensamento teórico e prático do professor mediante diversos componentes, entre os quais a formação como desenvolvimento profissional a partir da própria experiência*" (p.33).

As mudanças de sentido do conceito de formação docente são fundamentais para (re) pensar os processos formativos em vigor e buscar alternativas mais sólidas para esse campo. No entanto, as várias investigações, que poderiam contribuir para esse avanço ainda são frágeis, pois não produzem elementos teóricos - práticos suficientes para superar as lacunas desse processo (LUDKE,1996).

Por outro lado, o estágio em que se encontra a formação docente é determinado pelo contexto sócio-político que a envolve, que, segundo Guimarães (2006), são "*ideologias traduzidas na grandiloquência dos discursos sobre a importância da escola e dos professores*" (p.26). Isso confirma que, embora se anuncie a importância da formação de professores, ainda é baixa a vontade política a esse respeito, ainda mais se tratando de um país que sequer é democrático e, efetivamente, participe de uma conjuntura mundial (GATTI, 1997).

Diferentemente nessa pesquisa, "*A formação, o trabalho dos docentes que atuam no Ensino Fundamental e a avaliação sistêmica das escolas mineiras*" (CALDERANO, 2012), não ficou apenas na intenção, mas se materializou em prática formativa, através da constituição de uma proposta realizada em conjunto, tendo como pilar as demandas acadêmicas e escolares, privilegiando a triangulação dos aspectos teóricos, práticos e seu significado para o cotidiano da escola. Resumindo, através dessa proposta, pudemos, grupo de pesquisa

(FORPE) e professores da escola básica, acionar os saberes necessários a partir de demandas específicas desenhadas pelo próprio grupo constituído que se dispôs a realizar essa pesquisa colaborativa.³⁵

A seguir são tecidas algumas reflexões sobre a formação continuada e seus diferentes significados, modelos e práticas. Nessa direção apresenta-se uma discussão sobre o desenvolvimento profissional dos professores. Para finalizar, esse capítulo traz para a cena discursiva a condição dos professores de autores e protagonistas como elementos fundamentais para a construção de formação continuada.

3.1 - Formação continuada dos professores: os diferentes significados³⁶, modelos e práticas.

Ao concluir o curso de formação inicial, o novo profissional é desafiado a dar continuidade a esse processo, sendo que em outro contexto, nas práticas profissionais. Se na formação inicial a teoria apoia-se em práticas construídas, nesse estágio da vida profissional, as práticas exercidas antecipam-se à teoria, exigindo-se melhor compreensão das mesmas, para serem desempenhadas com propriedade. Segundo Marques (2003), os profissionais não estão preparados de imediato para melhor *"teorizarem suas práticas; antes são impedidos de fazê-lo porque não contam com tempo e as condições para repensá-las e nelas verificar o acerto, ou não, do quadro teórico em que se embasam e em que se devem entender"* (p.206).

A reflexão que se segue tem como objetivo pontuar alguns dos diferentes significados atribuídos à formação continuada, bem como apresentar os modelos teórico-práticos a que dão origem. Nesse momento, busca-se deixar clara a concepção assumida de formação continuada de professores em serviço e em que medida essa contribui para o desenvolvimento profissional e a construção de saberes. Essa discussão será o aporte teórico

³⁵ Relato feito por CALDERANO (2012) em ocasião de reunião do grupo de pesquisa FORPE.

³⁶ Segundo Aguiar e Soares (2008): *"Do ponto de vista psicológico, os significados são sempre "produções históricas e sociais. São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências" (Aguiar & Ozella, 2006, p. 226). Os significados, na realização do pensamento discursivo, configuram-se como uma possibilidade de comunicação mais universal; são compartilhados de modo mais equitativo nas situações comunicativas porque sua origem é convencional. Compreendidos como produções históricas e sociais, os significados se constituem pelas marcas da afirmação e da contradição. Assim, a estabilidade dos significados não é fixa, irredutível. Ao mesmo tempo que se afirmam como estáveis, os significados se modificam e superam suas características relacionais com o pensamento"*. (AGUIAR & SOARES, 2008, p.223)

no qual sustentará as análises referentes às propostas de formação continuada do município de Juiz de Fora/MG.

Cada vez mais, nos mais diversos discursos acadêmicos e governamentais, enfatiza-se a necessidade de investimento na continuidade do processo formativo do professor. Muitas são as pesquisas que consideram a formação continuada fundamental para o crescimento pessoal e profissional dos professores, sendo uma das peças de um projeto pessoal que busca dar sentido³⁷ à atividade docente. Em face dessas perspectivas, professores, pesquisadores e políticos apontam razões pelas quais buscam "justificar" os investimentos. Como forma de proporcionar maior clareza dos significados atribuídos à formação continuada de professores, optou-se por trazer primeiro as razões que justificam a necessidade do processo de formação continuada, identificadas a partir das leituras realizadas, para, num segundo momento, pontuar os diferentes significados conferidos a esse processo.

Os professores são com frequência convidados a participarem de curso de formação continuada que tem como proposta a "*atualização e aprofundamento de conhecimentos como requisito natural do trabalho em face do avanço nos conhecimentos, as mudanças no campo das tecnologias, os rearranjos nos processos produtivos e suas repercussões sociais*" (GATTI, BARRETO, 2009, p.206). Tais iniciativas são decorrentes da articulação de dois movimentos presentes na agenda econômica e política mundial e incorporados pelo Brasil: o primeiro, corresponde às mudanças ocorridas no mundo do trabalho, que estrutura-se cada vez mais nas tecnologias da informação e na valorização do conhecimento; o segundo, é o impacto que a escola assume na grande parcela da população, a classe trabalhadora, e sua repercussão nos processos produtivos.

A primeira razão, senão a primordial, para se justificar a continuidade da formação, refere-se aos limites na/da formação inicial de professores. A precária e a frágil formação inicial, no que se refere à fundamentação teórica - prática e às competências formais e políticas, tem levado a uma intensificação da promoção de cursos de formação continuada como forma de complementar e corrigir os erros. Decorrente de tal situação, assiste-se a uma valorização de abordagens didático-metodológica, ou seja, saber-fazer, em detrimento dos outros saberes docentes, que não são levados em conta. Isso acarreta em outra razão, a necessidade de transformar a prática docente em prol de uma cultura como atividade de especialistas que,

³⁷ Compreende-se que "os sentidos são mais singulares, subjetivos. Mais flexíveis, os sentidos variam de acordo com a totalidade da vida do sujeito, de modo que dependem de todas as experiências vividas. Os sentidos estão, assim, mais próximos dos indivíduos. Estão, portanto, mais implicados pela unidade afetivo-cognitiva que constitui o ser humano e sua história de desenvolvimento" (AGUIAR & SOARES, 2008, p.225).

segundo Pereira (2009), "*não só organizam a sociedade como também buscam controlá-la forjando comportamentos e atitudes à manutenção de uma determinada ordem*" (p.8). O professor, nessa perspectiva, passa a assumir o papel de executor de tarefas, o que nos leva a intensificar a divisão do trabalho na escola e a transposição de características do modelo de racionalidade técnica na organização da escola.

Segundo Gatti & *et al* (2011), diante da realidade educacional brasileira, na ausência de uma política sólida de formação de professores, a formação continuada é tomada para contornar as mazelas deixadas pela formação inicial. De acordo com os autores, "*essa abordagem centra-se, sobretudo, nas características que faltam nos docentes e constitui, justamente por isso, o que se pode denominar de abordagem do déficit*" (p.18). Ou seja, "*as competências, as habilidades e os conhecimentos imprescindíveis para o trabalho docente não foram trabalhados - ou não foram adequadamente apropriados - o que priva os professores dos recursos necessários para exercer sua profissão*" (GATTI & *et al*, 2011, p.18).

Afinal, a questão é certamente instigante. A frágil formação inicial, no que tange aos fundamentos teóricos e às orientações metodológicas, levam-nos a estruturar a formação continuada como compensatória, destinada a ocupar seus espaços vazios. A formação docente não é uma situação dada e homogênea. Realiza-se em condições específicas e na interrelação entre sujeito-universidade-escola. Sendo assim, tal processo não deve ser engessado, mas contínuo, no qual a formação inicial é o primeiro ponto de uma trajetória tecida a partir do entrelaçamento dos elementos da história de vida de cada sujeito.

Outra questão que tem sido tomada para justificar as iniciativas nesse sentido consiste na responsabilização dos professores pelo baixo desempenho dos alunos nas avaliações externas. Para tanto, aponta como culpados os professores e a sua formação. Segundo Gatti & *et al* (2011, p.9), "*contraditoriamente, espera-se dos docentes que atuem como agentes responsáveis e se incubam de promover as mudanças esperadas na qualidade do ensino*". Dessa forma, as políticas educacionais têm como marco inicial a busca pela qualidade nos processos de formação de professores, pois são eles "*os atores fundamentais na estratégia global da construção da sociedade do conhecimento em um contexto de mudanças e novas demandas*". (GATTI& *et al*, 2011, p.9). Compartilha-se da ação discursiva de Richit (2010) que entende que a

aplicação mensal de testes que medem a “quantidade de conhecimento” dos alunos contribui apenas para evidenciar a desqualificação docente, posto que esses profissionais não recebem formação com a mesma periodicidade, tampouco contínua. Esse aspecto revela incoerências no contexto das políticas públicas educacionais, cujas metas e ações deveriam priorizar um objetivo maior: a qualificação da educação e o desenvolvimento sociocultural da sociedade. (p.177)

Outras questões são apontadas para justificar a necessidade de continuidade na formação docente, como: concepção de incompletude do professor, devendo estar em permanente processo formativo; a evolução dos conhecimentos na medida em que ele é continuamente transformado e, por fim, a necessidade de (re)significar a escola. Torna-se importante transformar a realidade da escola na direção de uma perspectiva que a conceba como um local vivo, onde o ensinar e o aprender constituam-se a partir dos saberes significativos e críticos.

A partir dessas razões que justificam a necessidade de promover processos de formação continuada emergem os conceitos. Segundo Nunes (2000), o conceito de formação continuada de professores foi construído a partir do conceito de educação permanente³⁸. De acordo com autora, essa educação, embora existindo no campo informal, só alcançou a precisão terminológica e conceitual no final dos anos 50 do século XX decorrente de pesquisas realizadas em vários países. Diversos eram os termos que utilizavam para se referirem à educação permanente: educação continuada, educação não formal, educação recorrente. Conforme Nunes (2000), tais termos carregam várias perspectivas:

tem um caráter contínuo por estender-se por toda a vida; estar em contínuo desenvolvimento; refere-se ao período pós-escola; suas ações extrapolam os limites formais de ensino; objetiva preencher as lacunas formativas deixadas pelo sistema escolar e contribuir para a reconversão profissional; modalidade de educação considerada fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, trabalho e da sociedade. (NUNES, 2000, p.53)

A partir desses pontos de vista, segundo Nunes (2000), esses termos passaram a compor o quadro conceitual da formação continuada. Assim, pode-se considerar que o conceito de formação continuada de professores emerge e se desenvolve assentado na referência da educação permanente. Nesse sentido, compreender os conceitos conferidos a essa formação, seus alcances e possibilidades no atual contexto da sociedade brasileira é fundamental na

³⁸ Concebida como um processo que se prolonga por toda existência humana, por isso o adjetivo permanente. (NUNES, 2000, p.50)

medida em que *"é com base nos conceitos subjacentes aos termos que as decisões são tomadas e as ações são propostas, justificadas e realizadas"* (MARIN, 1995, p.13).

Na bibliografia educacional e nos discursos daqueles que administram a educação, as ações de formação continuada apresentam-se relacionadas aos termos de *"reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação e entre outros"* (NUNES, 2000, p.55). Consoante, Marin (1995) dedica-se a um estudo detalhado acerca da terminologia atribuída à formação continuada dos docentes e nos atenta para o fato de que os termos mais utilizados são os que foram elencados anteriormente. Segundo a autora, *"são termos equivalentes, [...], pois revelam uma multiplicidade de significados que na sua transformação em prática social apontam para diferentes formas de realizar uma dada ação de formação"* (p.13).

Diante da imprecisão do conceito de formação, Pérez Gómez (2001), ao fazer referência ao desenvolvimento profissional dos educadores, distingue três paradigmas que orientam as propostas de formação docente: enfoque prático – artesanal, enfoque técnico - acadêmico e enfoque reflexivo.

Para o autor o enfoque prático – artesanal - considera o ensino uma atividade artesanal, ou seja, o professor é um especialista diante do conteúdo e um artesão no que diz respeito aos modos de transmissão, das formas de avaliação e a postura frente à turma. O conhecimento a ser transmitido é produto acumulado da experiência artesanal do professor, nada é criado. O profissional nessa perspectiva não possui autonomia para sequer propor atividades educativas, desvinculadas das exigências econômicas e políticas da sociedade. Em relação ao enfoque técnico - acadêmico - há uma distinção clara do conhecimento teórico e conhecimento prático, sendo que este se encontra na condição de subordinação àquele. As propostas didáticas se reduzem à escolha e à busca dos meios imperativos para atingir os objetivos definidos externamente e a priori. Nesse enfoque, há uma reduzida autonomia, na medida em que o professor fica subordinado a um conhecimento especializado de outros agentes que determinam e prescrevem com justificção científica os roteiros de intervenção. Por fim, o enfoque reflexivo, que decorre da idéia de que o conhecimento pedagógico do professor é uma construção subjetiva e idiossincrática, elaborada ao longo de sua história pessoal, num processo dialético de assimilação e acomodação, em sucessivas interações com o meio. Aqui o ensino é dito como uma atividade complexa, a partir de resultados imprevisíveis e carregada de conflitos de valor que requerem posicionamentos éticos e políticos. Nesse sentido, não há como fazer uma aplicação de técnicas construídas a priori; ao contrário, o

conhecimento surge na e a partir da prática e se legitima em projeto de experimentação reflexiva e democrática no próprio processo de construção e reconstrução da prática educativa.

Por outro lado, Libâneo (1998) chama atenção para o fato de que ao atender aos propósitos econômicos os cursos de formação continuada de professores assumem a seguinte configuração:

instituições públicas ou privadas ou entidades, no início ou na metade do ano letivo, reúnem grande número de professores para ouvirem conferências. São convidados professores de todos os níveis de ensino. As conferências abordam temas mais gerais, às vezes, temas mais específicos de interesse mais imediato dos professores. (LIBÂNEO, 1998, p.2)

Nessa direção, os cursos de formação continuada configuram-se como "*mercado de entusiasmo*" (LIBÂNEO, 1998), ou seja, o grande objetivo dessas iniciativas é deixar os participantes em estado de admiração. Os professores saem desses eventos acreditando que os estudos apresentados promoverão o alto desempenho profissional sem que para isso se mobilizem para o estudo e a reflexão sobre a sua prática. Entretanto, deve-se perguntar sobre o que esperamos dessas iniciativas. Acredita-se que a admiração pode ser um dos objetivos; no entanto não deve levar os professores à alienação, a partir da utilização de técnicas e recursos que têm como fim "*tocar no sentimento das pessoas, amortecendo-as o senso crítico, destilando pílulas de otimismo para compensar precárias condições salariais de trabalho e formação, constituindo uma forma de controle de conduta das pessoas*" (LIBÂNEO, 1998, p.2).

Consoante, Gatti e Barreto (2009, p.201) argumentam que a maioria das propostas de cursos de formação continuada se detém prioritariamente na divulgação dos fundamentos e princípios das reformas educacionais, com o intuito de legitimar junto ao corpo docente em exercício as mudanças propostas. Todavia, os promotores dessas iniciativas deixam para um momento posterior, ou até mesmo transfere para os professores, a tarefa desafiadora de buscar caminhos para implantação dessas medidas.

Segundo Gatti e Barreto (2009), a partir de uma abordagem de formação como um contínuo ao longo da vida profissional, encontra-se subjacente o conceito de desenvolvimento profissional. De acordo com as autoras, o processo de formação pode ser compreendido como um movimento direcionado a responder aos diferentes desafios que sobrevêm no que poder-se-ia identificar com diferentes fases da vida profissional: o início da carreira, o processo de desenvolvimento e os tempos mais avançados em que o professor consolida sua experiência profissional.

Ao trazer uma reflexão acerca das propostas de formação continuada de professores, Candau (1996) discute a necessidade de romper com o "*modelo clássico*" desse processo. Para tanto aponta caminhos possíveis para a construção de uma nova perspectiva de formação continuada:

o *lócus* de formação a ser privilegiado é a própria escola; todo processo de formação contínua tem que ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente; para um adequado desenvolvimento da formação contínua é necessário ter presente as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do professor.(CANDAU, 1996,p.140)

Nessa esteira, cumpre-se que se faça a formação continuada dos professores nos seus próprios tempos e espaços: no caso do professor, o tempo-espaço mais específico é a sala de aula e a escola. Esse deveria ser o espaço de referência para todos os tipos de formação. Marques (2003) defende que em todas as instâncias, quer na formação inicial, quer na continuada, tudo deveria ser organizado e conduzido em vista do processo ensino-aprendizagem mediado pela docência e pela escola. Isto significa recuperar o espaço pedagógico da escola, fortalecendo-a internamente e aprimorando as práticas desenvolvidas em seu âmbito. Significa possibilitar a articulação entre a atuação do professor na sala de aula e o espaço para a reflexão coletiva e o aperfeiçoamento constante das práticas educativas, refutando-as sempre de novo na produção do saber/ competências requeridas (MARQUES, 2003, p.207).

Urge a necessidade de se recuperar a unidade da atuação do professor e o reconhecimento do seu saber, em movimento contrário ao da "*fragmentação e do esvaziamento e expropriação, em que são forçados os educadores a abdicar da própria autonomia de pensamento e a ação, condenados ao silêncio de frente ao saber/poder estabelecido*" (KRAMER, 1995, p.190-205). Faz-se mister, nesse sentido, que o processo formativo em exercício da profissão não seja encarado como um reparo da deficiente preparação anterior; ao contrário, uma "*experiência gestada no exercício da profissão, para a ela regressar com questionamento, com o convite a reflexão e com novos elementos que enriqueçam o debate que dá vida ao coletivo da sala de aula, da escola, das comunidades educativas mais amplas*" (MARQUES, 2003, p.209).

Nesse sentido, os processos formativos não devem restringir-se somente às exigências metodológicas imediatas, tampouco, enclausurar-se no âmbito exclusivo de uma escola ou instituição. Ao contrário, deve ser uma proposta que de fato efetive o diálogo aberto,

sólido e articulado com outras formas de construção do saber e com outras instâncias formativas. O contexto interno da escola é o marco de ancoragem obrigatório e imprescindível, mas é também ponto de partida para outras modalidades de formação continuada do professor. Diante desses apontamentos, defende-se uma formação continuada tendo como princípio a abordagem colaborativa, ou seja,

obra de um empenho coletivo dos educadores situados no seio das instituições, organismos e movimentos sociais, sob a forma de programas ao mesmo tempo participativos, orgânico-sistemáticos e continuados. Tendo sempre como referência básica a sala de aula assumida, não por professores isolados, mas por uma equipe dedicada ao trabalho docente solidário, nele devem articular-se a reflexão conjunta e o estudo em tempos programados, para que se faça ele mais integrado, mais adequado às particularidades de cada turma de alunos e mais qualificado em termos da compreensão teórica e das práticas consequentes. (MARQUES, 2003, p.208)

Nesse ponto, torna-se recorrente que as universidades assumam, de fato, a formação desse profissional em serviço. Tal espaço deve possibilitar a sua continuidade, de modo a propiciar elementos necessários para que os professores libertem-se das amarras impostas pelas orientações políticas externas. As universidades, como instituição que têm por essência o ensino, a pesquisa e a extensão, deveriam estreitar os vínculos permanentes com as escolas com o intuito de estabelecer projetos sólidos e benéficos para ambos os lados. Afinal, *"uma exigência que, por sua vez, somente se cumpre se assumida nas múltiplas formas e situações, nos tempos e lugares diversos da formação continuada"* (MARQUES, 2003, p.210). Dessa forma, Calderano (2012) ressalta-se

a sincronicidade entre ações de ambos os espaços e sujeitos, indo além da ideia recorrente de atribuir à escola - a prática e à universidade - a formação. Diferentemente, concebemos que a formação e a prática docente devam ser compartilhadas pela universidade e pela escola. (CALDERANO, 2012, p.21)

Portanto, para que se construa uma proposta de continuidade de formação na perspectiva colaborativa, o professor egresso da universidade deve provocá-la para ir até os seus espaços de trabalho, para que juntos, educadores e universidades, redescubram, questionem e problematizem as suas práticas e, principalmente, as universidades possam reaprender e dar novos significados à formação que oferecem. *"Os profissionais da educação não podem e não devem ser persuadidos ou convencidos de ideias; eles devem conhecê-las,*

analisá-las, criticá-las, até mesmo aceitá-las, mas mediante o uso da razão". (MARIN, 1995, p.17)

No bojo dessas evidências, são muitas as aproximações e alguns distanciamentos acerca do significado da formação continuada de professores. No entanto, todos preocupam com o "como" ela deve ser e a inserção do professor no mundo do trabalho frente às políticas educacionais que cada vez mais afinam o ensino, a escola e o professor com o processo produtivo em voga. Processo este que busca por profissionais com novas habilidades e destrezas diferentes daquelas até então desenvolvidas pela escola.

3.2 - Desenvolvimentos profissionais dos professores

Quando se fala de formação continuada, permeando esse processo, encontra-se a dimensão de desenvolvimento profissional. Segundo Dias da Silva (1998), a definição de desenvolvimento profissional docente alicerça-se na proposta de um *continuum* (Pérez Gómez, 1992) de formação, em que a inicial é senão o começo de uma trajetória do trabalho docente que será construído no decorrer de uma carreira profissional permeada por conhecimentos, habilidades, capacidades e posturas peculiares de cada sujeito.

Imerso num contexto de rápidas mudanças e provocador de tensões, o professor é chamado a assumir uma atitude de responsabilidade em relação à sua formação. Nessa direção, considera-se que a dimensão do desenvolvimento profissional envolve a dimensão do crescimento, progresso, ampliação das possibilidades de atuação dos professores. Dessa forma, faz-se necessário que se articulem duas dimensões fundamentais e intrínsecas na prática docente: a qualificação do professor e as condições concretas de trabalho. Autores como Nóvoa (1999), Marcelo Garcia (1999), Imbernóm (2004) dedicam-se a interpretar a prática docente e propor mudanças à formação dos professores, apontando para a inseparabilidade entre a formação e o conjunto das questões que historicamente tem afetado o seu fazer educativo: salário, jornada de trabalho, carreira, condições de trabalho, gestão, currículo.

Nessa direção, Gonçalves (1995) destaca que o "*desenvolvimento profissional, mais do que outros aspectos do desenvolvimento do indivíduo, é condicionado pelos fatores de contexto, podendo acontecimentos de natureza sociopolítica e cultural vir alterá-lo ou, mesmo, a determiná-lo*" (p.148). Essa é a demanda mais atual, não se deixar prender pela "camisa de força" das políticas externas ao campo de trabalho.

O conceito de desenvolvimento profissional costuma ser utilizado como sinônimo ao conceito de formação continuada. Aceitar a equivalência é restringi-los, principalmente no que diz respeito à formação continuada dos professores. O mesmo é bem mais amplo. Segundo Imbernón (2004), à formação docente deve acrescentar a questão da profissionalização: remuneração, ambiente de trabalho, estabilidade e promoção profissional, estrutura organizativa, gestão, contexto cultural.

Ponte (1998) afirma que a formação do professor é intrínseca ao seu desenvolvimento profissional e sua miragem deve focar em favorecê-lo. Segundo o autor, a formação está relacionada com o ato de frequentar cursos seguindo o modelo escolar. Não obstante, o desenvolvimento profissional processa-se por meio de inúmeras formas que incluem atividades como organização de projetos, trocas de experiências, leituras e reflexões. Portanto, conforme Ponte (1998), a formação se volta para aquilo que o professor necessita no desenvolvimento profissional.

Para Nóvoa (2004), há três processos que se articulam de maneira inseparável: *desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional*. O primeiro diz respeito à subjetividade da vida do professor, focalizando dentre outras coisas os investimentos realizados por cada indivíduo ao longo de sua carreira com o intuito de qualificá-la. O segundo, por sua vez, refere-se à profissionalidade docente, isto é, aquilo que é específico na ação docente, "*conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem as especificidades de ser professor*" (p.65). O desenvolvimento organizacional pauta-se na atividade docente e nas condições de trabalho. Apesar de o professor ser considerado o principal agente para efetivar as mudanças educacionais, na maioria das vezes esbarra nas burocracias e nas relações de poder que o impede de ter suas propostas vistas, ouvidas e aceitas. Outros agentes da escola acabam por escolher e direcionar as prerrogativas das políticas.

Sobretudo, para Marcelo Garcia (2009), o desenvolvimento profissional é visto como um processo numa dupla dimensão individual e coletivo, sendo que o *lócus* de formação é o próprio ambiente de trabalho, a escola. É ela que contribui para a ampliação das competências profissionais, por meio de experiências de índoles diferentes, tanto formais quanto informais em seu cotidiano. Além disso, o autor defende que o desenvolvimento profissional representa uma ação sistematizada construída na medida em que os professores adquirem experiências, consciência de seu papel e responsabilidades profissionais. Por isso, o autor busca analisar o

papel que a identidade dos docentes assume diante do desenvolvimento profissional e dos processos de mudanças e melhoria da educação.

A reflexão é referendada como necessária, ao passo que é através da identidade, assumida para si e para os outros, que as pessoas os veem. Os professores não estão imunes às influências da escola, às reformas e ao contexto sociopolítico, que, por conseguinte, constituem o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional.

Paralelamente, Alet (2001) aborda o tema a partir do enfoque das pedagogias da aprendizagem, do profissionalismo, dos saberes, das competências e dos conhecimentos dos professores. Definindo o profissional professor como sendo uma *"pessoa autônoma, dotada de competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais reconhecidos e oriundos da prática profissional"* (p.25). O autor continua argumentando que, quando o conhecimento é construído a partir de uma prática contextualizada, os mesmos passam a ser autônomos e professados, isto é, explicitados oralmente de maneira racional, e o professor é capaz de relatá-los.

Cumpre-se dizer que quando escolhemos uma profissão, de certa maneira, fazemos a opção também de um modo de vida. Somos integrantes de uma categoria profissional, que dependendo do grau de identidade que possui, alcançam-se benefícios relevantes para o desenvolvimento profissional. Em consonância, compreende-se que a profissionalização é um processo formativo, o qual começa na formação inicial e permeia todo o decorrer da formação continuada, levando-nos, geralmente a uma metamorfose, que por sua vez dialoga com as mudanças da realidade e com as transformações de seus pares no espaço profissional. A profissionalização docente inclui diferentes aspectos que envolvem uma profissão com diversos tipos de atividades que são realizadas pelos profissionais.

Enfim, o desenvolvimento profissional implica duas dimensões intrínsecas, uma situada na formação profissional e outra na relação direta com as condições concretas em que o professor exerce a sua atividade. Nesse sentido, é imprescindível que o desenvolvimento profissional venha acompanhado das melhorias das condições de trabalho, na medida em que estas podem potencializá-lo ou restringi-lo. Por isso, é necessário ter em mente que o desenvolvimento profissional dos professores deve ser visto como um processo nutrido não só pelo que a formação inicial e continuada oferecem, mas também pelos instantes de interação que ocorrem entre os pares e pelas reflexões pessoais, bem como pelas relações que podem

ser estabelecidas entre a teoria e a prática, pelas aprendizagens realizadas em contextos formais e informais.

3.3 - Professores autores e protagonistas: elementos fundamentais para a construção de políticas de formação continuada

Parece haver atualmente um consenso em torno da questão de que qualquer reforma educacional, inovação tecnológica ou programa que busque a qualidade do ensino tem que se ocupar de uma adequada formação de professores (NÓVOA, 1998; CONTERAS, 2002). Nesse sentido, Tardif (2007) enfatiza a necessidade de reconhecer o professor como sujeito de seu conhecimento e, portanto, como sujeito que tem algo a dizer sobre a sua própria formação profissional.

É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competência para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem a competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte, isto é, ter o poder e o direito de determinar, com outros atores da educação seus conteúdos e formas. (TARDIF, 2007, p.240)

A primazia do caráter unilateral e a hierarquização envolta dos processos de elaboração e execução das políticas e programas no campo da educação impedem que os professores participem desse processo, pelo menos como públicos alvos dessas determinações. Todavia, Borges e Tardif (2001) explicitam que vivemos em uma "*era das reformas*" no que diz respeito à formação dos professores. O professor é tido com um detentor de um arsenal de saberes que se referem não apenas ao conteúdo com o qual trabalha, mas também à forma como ensiná-lo e como tornar possível a aprendizagem do outro.

Em consonância, Nunes (2001) aponta que há um crescimento de pesquisas que buscam compreender a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, no que diz respeito principalmente ao resgate do papel do professor, enfatizando a importância de se pensar a formação numa abordagem ampla, ou seja, além da acadêmica, abarcando o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

[...] chegamos ao último fio condutor, decorrente dos anteriores: a necessidade de repensar, agora, a formação do magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano. [...] expressa a vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas

universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas. (TARDIF, 2007, p.23)

Para tanto, torna-se necessário estreitar as relações de diálogo entre os professores e as instituições formadoras, "*o corpo docente tem uma função estrategicamente tão importante quanto da comunidade científica e dos grupos produtores de saberes*" (TARDIF, 2007, p.36). As políticas de formação, lugar de disputas de concepções, devem ser o espaço para que os docentes possam expressar os seus saberes que é plural, heterogêneo, estratégico e temporal (TARDIF, 2007, p.35).

Marques (2003) argumenta que as instituições responsáveis pela educação devem ser envolvidas nos processos de formação do educador.

Escola da educação do educador, à universidade não é atribuído apenas o processo formativo formal. Deve a ele dar continuidade e propiciar-lhe as rupturas exigidas pelo exercício da profissão na concretude das exigências renovadas. Importa assumir como atribuição sua tanto os estágios da formação inicial como os da formação continuada dos educadores, mesmo porque não poderia cumprir com uma das tarefas sem a outra. (MARQUES, 2003, p.209).

Além disso, a escola não deve ficar encarregada com a formação de trabalhadores que irão executar o projeto da sociedade capitalista, mas sim de sujeitos emancipados. É preciso resgatar o elo entre esses dois espaços, escola-universidade, além de considerar a primeira como local de produção de saberes, na medida em que é o principal palco da prática docente.

A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto em que o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes que são passíveis de interpretação e decisão, que possuem, geralmente, um caráter de urgência. (TARDIF, 2007, p.50)

Assim, torna-se imprescindível que a formação continuada reconheça as dimensões dos saberes docente, no sentido de romper com uma concepção de "*educação continuada que mantém a separação entre produção e utilização de conhecimentos, entre sujeitos e conhecimentos, não só desvaloriza os saberes, mas também os sujeitos que os produzem*" (COLLARES, MOYSÉS, GERALDI, 1999, p.210). A formação continuada não deve-se restringir em remendar ou sanar as falhas deixadas pela formação inicial; ao contrário deve transcender

essa perspectiva a partir do coletivo dos educadores na mais próxima relação entre prática e teoria no seu ambiente de trabalho, a escola.

O momento de troca de experiências, as discussões, reflexões, os estudos de casos, no ambiente escolar, provoca uma retomada crítica dos saberes construídos ao longo da vida do profissional, ou seja, há um movimento de "*retroalimentação*" (TARDIF, 2007, p.53), o que permite que o professor filtre e selecione outros saberes, "*permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado por todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituída pela prática cotidiana*" (TARDIF, 2007, p.53).

Uma proposta de formação continuada para obter sucesso deve ter como ponto de partida o docente "*como ator e autor de sua formação*" (TARDIF, 2008, p.44). De acordo com o autor, os professores devem ocupar nas propostas de formação o lugar de "*formadores*", "*no sentido mais amplo da palavra, mas também como responsáveis pela tomada de decisões no que diz respeito aos programas e às práticas de formação*" (TARDIF, 2008, p.44).

Consoante com essa visão, Imbernón (2009) enfatiza a necessidade de uma reestruturação das propostas de formação continuada. O objetivo dessa reestruturação seria "*ressituar o professorado para ser protagonista ativo de sua formação em seu contexto trabalhista, no qual deve combinar as decisões entre o prescrito e o real, aumentar seu autoconceito, sua consideração e seu status trabalhista e social*". (IMBERNÓN, 2009, p.37)

No entanto, as propostas existentes, segundo Pimenta (2002), são frágeis, paliativas e têm pouco impacto na prática docente:

No que se refere à formação contínua, a prática mais frequente tem sido realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficiente para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos. (PIMENTA, 2002, p.16)

As políticas de formação continuada devem reconhecer os saberes que trazem os professores. Pois, segundo Tardif (2007), os professores só serão reconhecidos a partir do momento em que "*manifestarem suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo, a respeito de sua própria formação profissional*" (p.55).

A formação de um professor não é algo simples. Envolve inúmeras dimensões - e uma das mais fortes é a pessoal [...] - pois estamos trabalhando com histórias

de vida e valores construídos a partir dessas histórias. Desconstruir processos e construir outras perspectivas envolvem aprofundamento, reconhecimento e redimensionamento dos projetos pessoais de profissionalização. (DALBEN, 2009, p.320)

Enfim, para tornar o professor autor e protagonista desse processo, a formação continuada não deve ser vista como um reparo a uma inadequada preparação anterior; ao contrário, deve-se partir da escola e das práticas desenvolvidas nesse ambiente. Isso significa articular a prática docente e a escola como espaço coletivo de trabalho.

Capítulo 4 - O que dizem os professores sobre a formação continuada da rede municipal de Juiz de Fora: entendendo o panorama dos questionários

Nesse momento apresenta-se a análise dos dados construídos junto aos professores das escolas selecionadas da rede municipal de Juiz de Fora/MG. A intenção é realizar uma exposição de parte dos dados construídos junto aos professores para possibilitar uma melhor compreensão, por parte do leitor, do campo em que adentrou, identificando melhor que contextos são esses em que estão imersos os professores.

Foram selecionadas seis escolas da rede municipal. Apresenta-se um pouco da história de cada escola selecionada, com suas características estruturais, número de profissionais, perfil dos alunos e sua filosofia de ensino. Com o objetivo de preservar a identidade de cada uma, foram estabelecidos seis nomes fictícios escolhidos aleatoriamente para fazer referência, a saber: Vega, Antares, Avior, Castor, Polaris e Nunki. A seguir são apresentadas as escolas que se tornaram campo de pesquisa. Todas as informações foram obtidas no Projeto Político Pedagógico das instituições. Posteriormente são apresentados os dados coletados junto aos professores dessas escolas.

4.1 - Campo de pesquisa: as escolas

Apresenta-se na Tabela 1, o universo de questionários respondidos por cada unidade educacional. Conforme já mencionado, as escolas foram escolhidas levando-se em consideração o IDEB, referente ao ano de 2009.

TABELA 1 - NÚMERO DE QUESTIONÁRIOS DISPONIBILIZADOS E RESPONDIDOS POR ESCOLA.

Escolas	Questionários Disponibilizados	Questionários Respondidos
Vega	20	5
Antares	15	8
Avior	15	6
Castor	15	15
Polaris	25	20
Nunki	20	13
Total	110	67

Fonte: Políticas de Formação Continuada de Professores: dos marcos legais à realidade da rede municipal de ensino de Juiz de Fora/MG. MAGALHÃES (2012).

Diante dos dados que revelam o número de participação dos professores na pesquisa por escola, as três primeiras chamaram muito atenção. Convergiram em dois pontos: bom resultado no IDEB e baixo número de professores que responderam ao questionário. Essa situação leva-nos a pensar sobre os motivos que impedem os professores a silenciarem quando poderiam participar efetivamente, contribuindo com as suas experiências, expectativas e compreensões acerca de uma temática que os envolve totalmente. A sensação que passa é que esses profissionais já fizeram a sua parte; a escola já tem bom resultado. A formação continuada de professores é uma proposta que se volta justamente sobre os professores, com intuito de contribuir de maneira contínua com sua formação profissional. Essa baixa participação leva a pensar sobre as práticas de gestão, sobre a participação docente, sobre as relações de poder e de protagonismo que se instauram ou não na escola, de modo a conduzir as tentativas dos profissionais de implantação de ações que visem ao reconhecimento de convergências e divergências dos olhares, tanto da gestão quanto dos professores, de modo a contribuir com propostas construídas pelos diferentes atores do processo educativo.

Escola Vega

A escola Vega foi inaugurada em 15 de fevereiro de 1978. Construída em um bairro de classe média baixa de Juiz de Fora/MG, ela é uma homenagem a uma grande poetisa, pintora, professora e jornalista brasileira. Quando iniciou suas atividades, atendia a alunos de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental. Em 1987, iniciou o atendimento à Educação Infantil. Decorridos quatro anos, ampliou o atendimento desde a Educação Infantil, a 1ª e 8ª séries do Ensino Fundamental. Hoje atende a 950 alunos distribuídos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Para atender a todos estes alunos há por volta de 100 funcionários, sendo que 80 são professores, na condição de efetivos e contratados. À luz do "*compromisso com a formação integral do aluno. na dimensão de contribuir para o desenvolvimento cognitivo, emocional, psicológico, cultural e social*", a escola busca ser a referência em educação respeitando o aluno como cidadão.

Com o intuito de combater a evasão escolar, a repetência e, elevar a qualidade do ensino e tornar a escola um espaço agradável e próximo à realidade do educando, ao longo de sua história, houve várias iniciativas em prol dessas metas. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, a construção de uma proposta pedagógica inovadora por parte da direção fez com que novas posturas fossem adotadas, como, por exemplo: o uso do brinquedo como recurso pedagógico, que permitiu uma mudança radical na qualidade das aulas e nos índices de aproveitamento dos alunos; construção de uma Transitolândia em 1993; a criação do Laboratório de Ciências em 1994; em 1997 criação do Laboratório de Informática; em 1998 a escola torna-se Pólo de Atendimento ao Aluno surdo; em 2000 foi construída uma sala de vídeo; em 2002 a escola passa a atender por iniciativa da Secretaria Municipal de Educação o Curso Pré-vestibular Comunitário (CPC).

A escola Vega possui um ótimo espaço físico: possui 18 salas de aulas, uma biblioteca, um refeitório, uma sala ambiente onde são guardados todos os brinquedos e jogos utilizados em sala de aula, uma secretaria, uma direção, uma sala dos professores, um parque para a Educação Infantil, um pátio grande e coberto no qual é realizado as aulas de Educação Física e o intervalo dos alunos e é também o espaço onde se construiu uma Transitolândia.

Escola Antares

A escola Antares, localizada em um bairro de classe média baixa. Foi inaugurada em 26 de abril de 1966, integrando a rede municipal de ensino de Juiz de Fora. O nome da escola é uma homenagem a uma senhora que residiu no bairro durante 50 anos e se destacou pela realização de obras sociais, trabalhos e lutas coletivas em prol da implantação da escola.

Desde sua inauguração essa escola é detentora do respeito da comunidade na qual se localiza. Sempre primou pelo oferecimento de um ensino de qualidade, a partir do comprometimento de todos os agentes que nela atuam. Nesse sentido, busca estabelecer uma relação de carinho e respeito com a toda a comunidade escolar.

Sua missão assenta-se nos pilares de uma "educação de qualidade, pautada na formação cidadã dos educandos, possibilitando o desenvolvimento de suas habilidades, competências, valores éticos, morais e sociais, no sentido de promover uma aprendizagem significativa que compreenda a individualidade e a diversidade que caracteriza o universo educativo" (PPP, p.3,2011).

A escola Antares oferece do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e a EJA. São ao todo 352 alunos, a maioria residente no bairro. A escola possui 36 profissionais da educação, sendo que 28 são professores. Dentro do universo de professores, 14 são efetivos e 14 contratados. Além disso, sua infraestrutura, apesar de seus 46 anos, é muito conservada. Possui seis salas, uma biblioteca, um refeitório, secretaria e direção funcionando no mesmo espaço, uma sala dos professores, uma sala destinada ao Laboratório de Aprendizagem.

Por meio de uma organização administrativo-pedagógica articulada e integrada à realidade, busca-se a melhoria contínua da qualidade de atendimento a partir de relações cordiais de respeito, amizade e profissionalismo entre todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Escola Avior

A escola Avior iniciou sua história no ano de 1997, a partir da iniciativa da Associação de Moradores do bairro que reivindicava junto à Prefeitura Municipal de Juiz de Fora/MG um terreno para a construção de uma escola. Decorridos três anos, as obras só foram iniciadas no ano de 2000. Em fevereiro de 2001, a escola estava parcialmente pronta, mesmo

assim iniciou os trabalhos de forma precária, pois ainda não contava com todo o material necessário, como também professores e funcionários suficientes para o pleno funcionamento.

Foi somente no dia 18 de março de 2001 que a escola foi inaugurada, com turmas do 1º (primeiro) ao 9º (nono) ano do Ensino Fundamental. Hoje a escola também atende a alunos da EJA. Seu nome é uma homenagem a uma professora que lutou muito pela educação. Segundo o documento referência da escola, a história dessa instituição foi e continua marcada pela luta coletiva e pelo "compromisso de que esta escola assuma o papel que lhe é próprio enquanto instituição: instrumentalizar os alunos e alunas através do conhecimento elaborado para uma formação humana integral". Para tanto, a proposta pedagógica tem como principais objetivos: "orientar de maneira criativa, crítica, consciente toda a comunidade escolar para formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres".

A Avior possui 13 salas de aula, uma biblioteca, uma sala de informática, uma sala de professores, uma sala de direção, uma secretaria, um Laboratório de Ciências, uma sala de dança, refeitório, banheiros e um pátio que possibilita a realização de várias atividades. O seu quadro de funcionários é constituído por 46 professores, sendo que 23 são efetivos e 23 são contratados, o que revela uma grande rotatividade de professores na instituição, pois a cada ano os contratados são reclassificados e assim não possuem a garantia de voltar para o mesmo local de trabalho do ano anterior. Possui 390 alunos advindos de vários bairros da região Norte da cidade, mas a maioria reside no próprio bairro. Possui sete funcionários para a manutenção da limpeza e elaboração da alimentação dos alunos.

Escola Castor

A escola Castor fica localizada em um bairro da periferia da cidade de Juiz de Fora, foi fundada em Janeiro de 1989 e nesses 23 anos de caminhada busca fundamentar suas ações educativas nos princípios da universalização de igualdade de acesso, permanência, sucesso, obrigatoriedade da educação básica e gratuidade escolar. A proposta da escola é ser uma instituição de qualidade, democrática, participativa e comunitária, como espaço cultural de socialização e desenvolvimento do educando, visando também a prepará-lo para o exercício da cidadania através da prática e do cumprimento de direitos e deveres.

Ela atende a 464 alunos, distribuídos nas modalidades do ensino fundamental do 2º ao 9º anos e a EJA, com um total de 18 turmas. Esses alunos são provenientes da zona rural de Juiz de Fora, sendo que cerca de 140 alunos são atendidos pelo programa federal Bolsa

Família. A escola possui 55 professores, 25 professores efetivos e 30 contratados. Essa situação expõe a grande rotatividade de professores que a escola vivencia.

A estrutura física é formada por uma sala da diretoria, uma secretaria, uma sala de coordenação, uma sala de informática, uma biblioteca, uma sala de vídeo, 10 salas de aula, uma sala de professores, uma brinquedoteca, um laboratório de ciências e uma quadra poliesportiva coberta e com arquibancada.

Escola Polaris

Situada em um bairro da periferia da cidade de Juiz de Fora/MG, a escola Polaris foi inaugurada em 18 (dezoito) de dezembro de 1994, mas só iniciou suas atividades em janeiro de 1995. Foi construída pelo governo federal dentro do PRONAICA (Programa Nacional de Assistência à Criança e ao Adolescente), com objetivo de ser o Centro de Atendimento Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC). Por razões políticas e econômicas, o projeto nunca se concretizou e a instituição tornou-se uma escola regular da rede municipal de ensino. O nome dela é uma homenagem a uma professora do Departamento de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), pela sua contribuição na educação do município.

Tendo como objetivos: "possibilitar ao educando oportunidades favoráveis ao desenvolvimento de suas potencialidades, tendo em vista o atendimento às diferenças individuais; desenvolver um agir crítico, estimular a construção do conhecimento, manter o intercâmbio comunidade - escola, desenvolver a cultura", a escola Polaris iniciou suas atividades com turmas do 1º ao 5º ano com 470 alunos distribuídos nesses anos. Atualmente possui 1.400 alunos matriculados, que são distribuídos em três turnos, totalizando 53 turmas dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e da EJA. Nesse universo, atende a aproximadamente 1.100 alunos que frequentam oficinas nas áreas artísticas, esportivas e culturais. Para alunos com dificuldade na aprendizagem, a escola também oferece o Laboratório de Aprendizagem, que atualmente atende a aproximadamente 227 alunos, visando a uma educação de qualidade.

A instituição busca atender alunos com necessidades educativas especiais. Existem, dentro da equipe de docentes, professores responsáveis por esses alunos, que dão apoio às famílias, aos outros professores e a toda equipe envolvida no processo de ensino e aprendizagem. Esse atendimento acontecia em uma sala, mas devido ao aumento de casos de alunos com necessidades singulares, o espaço necessitou de uma ampliação no ano de 2010,

passando a ser uma sala Multifuncional, com vários equipamentos recebidos do governo federal. Os profissionais responsáveis por esse atendimento tiveram que passar por treinamento oferecido pela Secretaria Municipal de Educação.

A escola Polaris é a maior escola da rede municipal, tanto em espaço físico, quanto em número de alunos e profissionais da educação. Possui 144 professores, 87 efetivos e 57 contratados, um número considerável de contratados. São 17 funcionários terceirizados que cuidam da preparação da merenda e manutenção da limpeza.

Possui 23 salas de aula, uma sala multifuncional, uma biblioteca com 12 mil livros, duas cozinhas, uma despensa, um refeitório, um laboratório de ciências, uma sala de recursos audiovisuais, uma sala de jogos pedagógicos, duas salas de laboratório de aprendizagem, uma sala de dança com espelho, uma sala de materiais esportivos, uma sala de professores, duas salas de coordenação, uma secretaria, uma sala da direção, uma sala de arquivos ativos, uma sala de arquivos inativos, uma sala de música, um anfiteatro, uma sala para livros didáticos, duas quadras esportivas descobertas, uma quadra esportiva coberta, um parque, um estacionamento, uma horta, jardins, pátios e uma sala de informática com dezenove computadores conectados à internet.

A Polaris foi pensada para o atendimento integral do aluno, devendo o cuidado com a criança iniciar-se desde a gestação e prosseguir durante toda a infância e adolescência em vários programas relacionados com a saúde, esportes, proteção, cultura, educação infantil, dentre outros. Devido ao alto custo da manutenção dos projetos e à necessidade por um número mais elevado de vagas em consequência do grande número de crianças em idade escolar, foi preciso ocupar os espaços destinados à saúde, proteção e educação para a construção de novas salas e adaptações para realização do trabalho, sem que com isso perdesse em qualidade.

Escola Nunki

Fundada em 28 de março de 1985, a escola Nunki localiza-se na zona rural de Juiz de Fora. É uma escola que tem por filosofia o respeito à cultura local e a busca constante da melhoria da aprendizagem dos alunos. No entanto, uma das coordenadoras relata que “não fomos bem na avaliação da Prova Brasil, o nosso IDEB ainda é baixo, temos muitas dificuldades para enfrentar, principalmente a questão da parceria escola e família, os pais não acompanham o processo de aprendizagem dos filhos”.

A escola possui uma construção antiga, mas muito bem conservada. Todavia, atravessou por três reformas com objetivos de melhorar o espaço. A primeira em 2002 para a construção de 4 salas. A segunda em 2009 para a construção de 2 salas. E por fim, a terceira em 2011 para a reforma do refeitório, reorganização do espaço, cobertura da entrada, reforma dos banheiros e da cozinha. Dessa forma, a infraestrutura da escola é organizada da seguinte maneira: 13 salas, uma biblioteca, um refeitório, um Laboratório de Informática, 3 salas de projetos, uma sala de professores, uma sala para a direção e uma sala improvisada para a coordenação pedagógica.

Ela atende a 771 alunos distribuídos na educação infantil, ensino fundamental e EJA. Segundo a coordenadora pedagógica, há uma rotatividade considerável de professores. Ao todo são 35 professores efetivos e 33 contratados. Três coordenadoras, sendo que uma é contratada. A direção é formada por uma diretora e duas vices diretoras.

Diante desse campo, foi realizado um recorte do quadro de professores de cada escola. Somente participaram professores que atuavam no primeiro segmento do ensino fundamental nessas instituições, que ao todo foram 67 profissionais.

Para a aplicação do instrumento, primeiramente, foi estabelecido contato com a direção da escola de modo a buscar a permissão para a realização da pesquisa na instituição. Nessa oportunidade, foi solicitada a participação da pesquisadora em reuniões onde fosse possível encontrar com maior número de professores do segmento do 1º ao 5º ano. Tal momento foi escolhido pelo fato de que o professor da rede municipal de educação recebe uma gratificação em sua remuneração pela participação nas reuniões. Nesse sentido, aproveitou-se a oportunidade para apresentar a proposta da pesquisa aos professores de cada escola. Nos encontros foi explicada de maneira sucinta a pesquisa. Na maioria das escolas selecionadas, teve-se uma ótima recepção por parte da direção, coordenação pedagógica e principalmente dos professores em responderem o questionário. Somente em uma das escolas escolhidas a participação dos professores foi muito baixa, eles se recusaram a participar. Nessa instituição, a aplicação do questionário ocorreu ao final de uma reunião pedagógica e a sensação que se percebeu foi que os professores estavam exaustos.

Entretanto, apesar do caso anterior, com o trabalho de sensibilização e elucidação da pesquisa conseguiu-se obter uma participação significativa dos professores. A expectativa era que os 120 professores das escolas escolhidas respondessem ao questionário. Contudo, a realidade alcançada foi de 55,8% de participação voluntária. Isso correspondente a 67

questionários respondidos pelos professores presentes nas reuniões pedagógicas e entregues na oportunidade para a pesquisadora.

A seguir apresentam-se os dados obtidos do universo dos participantes com as informações acerca da formação acadêmica, campo de trabalho, opiniões sobre a proposta de formação continuada, além da análise das questões relativas ao foco do estudo, reconhecendo que, apesar da baixa participação em algumas escolas as contribuições são de extrema importância para a condução da pesquisa proposta.

4.2 - Professores: sua formação acadêmica e o campo profissional

Quem são os sujeitos que participaram da pesquisa? Para traçar um breve perfil, apresentam-se os dados referentes à formação acadêmica e à atuação profissional que auxiliaram para uma melhor compreensão dos dados pertinentes à formação continuada. Quanto à área de formação demonstrada na Tabela 2, obtida por meio do cruzamento entre o critério de escolha das escolas (IDEB) e sua formação, há um fenômeno interessante: muitos licenciados de outras áreas do conhecimento ministrando aulas no segmento do 1º ao 5º ano, o que demonstra que anteriormente foram formados em curso de magistério de nível médio. No entanto, a maioria é formada em Pedagogia. Cabe destacar que apenas só um dos professores que responderam ao instrumento possuía magistério e quatro professores ainda não eram formados: estavam em andamento o curso de graduação em Pedagogia e Letras. Desde a promulgação da LDB Lei 9394/96, há um movimento em busca da formação em nível superior, pois a mesma instituiu que todos os profissionais que atuarem na educação básica, a partir de sua promulgação, devem ter formação em curso superior. Esse universo já aponta o perfil dos participantes, uma vez que a maioria é formada em Pedagogia (48), seguido de outras Licenciaturas (14) e ainda pessoas com somente o Magistério (1), demonstrando um movimento dos professores para se especializarem em alguma área do conhecimento.

TABELA 2 - IDEB ESCOLAS * FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS PROFESSORES QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA. (q.1)

		FORMAÇÃO ACADÊMICA			
		Pedagogia	Magistério (Ensino Médio)	Outras Licenciaturas	Total
IDEB ESCOLAS	Maior IDEB	17	0	0	17
	Menor IDEB	31	1	14	46
Total³⁹		48	1	14	63

Fonte: Políticas de Formação Continuada de Professores: dos marcos legais à realidade da rede municipal de ensino de Juiz de Fora/MG. MAGALHÃES (2012).

Outro fator importante refere-se à formação dos professores quanto à pós-graduação (Tabela 3). São 45 profissionais, ou seja, 67 % dos que responderam já possuem especialização concluída. Sendo que a maior parte dos respondentes atua em escolas de baixo IDEB. Além disso, têm-se professores que atuam em ambas as escolas com mestrado concluído. Esse quadro demonstra uma busca por formação que vai além da graduação, mesmo que isso seja devido à prerrogativa da Lei de Cargos e Salários do município que acresce à remuneração 20% para especialização, 50% para mestrado e 100% para doutorado.

³⁹ Os dados apresentados são os dados válidos, ou seja, dados das questões que obtiveram respostas. Sendo assim, algumas tabelas possuem uma diferença em relação ao total de professores que responderam o questionário.

**TABELA 3 - PÓS-GRADUAÇÃO REALIZADA PELOS PROFESSORES. (q.4) *
IDEB ESCOLAS**

		IDEB ESCOLAS		
		Maior IDEB	Menor IDEB	Total
PÓS-GRADUAÇÃO	Especialização em andamento	0	2	2
	Especialização concluída	13	32	45
	Mestrado em andamento	0	2	2
	Mestrado concluído	1	1	2
	Doutorado em andamento	0	1	1
	Nenhum	4	9	13
Total		18	47	65

Fonte: Políticas de Formação Continuada de Professores: dos marcos legais à realidade da rede municipal de ensino de Juiz de Fora/MG. MAGALHÃES (2012).

Quando indagados sobre o campo de trabalho, 77,6% dos respondentes exercem sua profissão somente na rede municipal de ensino, 11,9% trabalham na rede municipal e estadual de ensino, 7,5 % trabalham na rede municipal e particular e ainda 1,5% além trabalhar na rede municipal de ensino complementa sua renda com outra atividade profissional. (Tabela 4).

**TABELA 4 - REDE DE ENSINO EM QUE TRABALHAM OS
PROFESSORES QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA. (q.5)**

		Frequência	Percentual	Percentual Válido
	Municipal	52	77,6	78,8
	Municipal e Estadual	8	11,9	12,1
	Municipal e Particular	5	7,5	7,6
	Municipal e outra atividade profissional	1	1,5	1,5
	Total	66	98,5	100,0
Missing	Não respondeu	1	1,5	
Total		67	100,0	

Fonte: Políticas de Formação Continuada de Professores: dos marcos legais à realidade da rede municipal de ensino de Juiz de Fora/MG. MAGALHÃES (2012).

Quando perguntados sobre o número de escolas em que trabalham, os professores das instituições com maior e menor IDEB (Tabela 5), apontaram com predominância (35) a opção em que o trabalho é realizado em somente uma escola. Contudo, levando em consideração o IDEB, as escolas com menor índice possuem um quadro considerável de professores (20) que trabalham em duas escolas. Isso acaba refletindo em questões como: tempo reduzido para se dedicar à escola, para participar de formação continuada, fragilidade das relações interpessoais, sensação de não pertencimento ao ambiente de trabalho; enfim, professores com jornadas extenuantes que pouco se voltam para seus ambientes de trabalho, o que acaba refletindo em sua prática de sala de aula.

TABELA 5 - IDEB ESCOLAS * NÚMERO DE ESCOLA EM QUE TRABALHAM OS PROFESSORES. (q.6)

		NÚMERO DE ESCOLA EM QUE TRABALHAM			
		Apenas uma	Duas escolas	Três escolas ou mais	Total
IDEB ESCOLAS	Maior IDEB	10	6	2	18
	Menor IDEB	25	20	3	48
Total		35	26	5	66

Fonte: Políticas de Formação Continuada de Professores: dos marcos legais à realidade da rede municipal de ensino de Juiz de Fora/MG. MAGALHÃES (2012).

Confrontando esses dados referentes ao número de escolas em que o professor trabalha com os que mostram o vínculo empregatício dos mesmos nessas instituições (Tabela 6), o panorama é o seguinte: 39 são profissionais contratados, desse universo, 19 são professores contratados que trabalham em pelo menos duas escolas.

TABELA 6 - NÚMERO DE ESCOLA EM QUE TRABALHAM OS PROFESSORES. (q.6) * VÍNCULO EMPREGATÍCIO NA ESCOLA EM QUE RESPONDEU AO QUESTIONÁRIO. (q.7)

		VÍNCULO EMPREGATÍCIO			Total
		Efetivo	Contrato	Efetivo e Contratado	
NÚMERO DE ESCOLA EM QUE TRABALHAM	Em apenas uma	11	20	4	35
	Em duas escolas	11	15	0	26
	Em três escolas ou mais escolas	1	4	0	5
Total		23	39	4	66

Fonte: Políticas de Formação Continuada de Professores: dos marcos legais à realidade da rede municipal de ensino de Juiz de Fora/MG. MAGALHÃES (2012).

Esse dado pode ser tomado como um dos fatores que explica o movimento de professores com esse tipo de vínculo trabalhar em mais de uma escola. Não podemos deixar de considerar que há também um movimento de profissionais efetivos, 12 professores buscam mais de um campo de trabalho. Isso pode ser considerado um fator que impede o investimento por parte dos profissionais em alguma atividade de formação continuada. Essa dupla, ou até mesmo tripla jornada, pode fazer com que eles tenham uma menor iniciativa ou disponibilidade de tempo para participarem de ações de formação continuada. Além disso, a falta de valorização dos profissionais em educação faz com que busquem mais de um campo de trabalho para melhor prover seu sustento.

4.3 - Professores: a formação continuada da rede municipal de ensino

Adentrando no foco da pesquisa, a primeira questão colocada para os professores foi acerca da participação em atividade de formação continuada nos últimos dois anos. Considerou-se como iniciativa nesse sentido as ações propostas ao longo da vida profissional⁴⁰. Dos respondentes, 53 professores têm buscando participar desse tipo de atividade. Esse dado mostra um movimento por parte dos professores após a conclusão do curso superior. A maioria pelo menos expressou interesse e participou de cursos de formação continuada nos últimos

⁴⁰ Corresponde a questão 11 do questionário.

dois anos (Tabela 7). Desse universo 35 são contratados e 13 são efetivos. Os dados mostram que a maioria que busca iniciativas de formação continuada são contratados.

TABELA 7 - PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES EM ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS. (q.9) * VÍNCULO EMPREGATÍCIO NA ESCOLA EM QUE RESPONDEU AO QUESTIONÁRIO. (q.7)

		VÍNCULO EMPREGATÍCIO			Total
		Efetivo	Contrato	Efetivo e Contratado	
PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES	Sim	13	35	4	52
	Não	10	4	0	14
Total		23	39	4	66

Fonte: Políticas de Formação Continuada de Professores: dos marcos legais à realidade da rede municipal de ensino de Juiz de Fora/MG. MAGALHÃES (2012).

O fato de não ter garantia de contrato subsequente pode ser uma das explicações que levam os profissionais contratados a buscarem a formação continuada oferecida, isso tanto para crescimento profissional quanto para agregarem valor ao currículo e conseguirem maior pontuação na classificação do ano seguinte. Ao contrário, para os efetivos, as iniciativas oferecidas não são levadas em conta para ascender na carreira e para acrescentarem gratificações ao salário. Muitos profissionais argumentaram que além da questão do plano de carreira outros fatores são levados em consideração para participarem, há outras questões que são avaliadas como: disponibilidade, o interesse pela temática oferecida, o apoio da escola, a organização dos cursos, seus objetivos, entre outros, conforme os relatos dos professores da rede municipal:

Não liberação para formação no horário de serviço. Deveria ter horários flexíveis para quem trabalha 2 turnos poder participar. (Escola Polaris, 2012)

Em relação a horários. Na maioria das vezes não podemos fazer porque trabalha em mais de uma escola. (Escola Castor, 2012)

Falta de vagas. Deveria oferecer mais vagas e cursos de especialização. (Escola Nunki, 2012)

Melhorar as opções de cursos de aperfeiçoamento e formação continuada. (Escola Veja, 2012)

As ações são utopias... Utópicas! (Escola Antares, 2012)

Faltam ações tendo como base a realidade de uma sala de aula. Ações mais objetivas. (Escola Nunki, 2012)

Reafirmam tal problemática as considerações dos professores apresentadas em pesquisa realizada por Calderano (2012), em um contexto em que falavam sobre os desafios inerentes ao processo de formação inicial e continuada:

[...] encontrar disponibilidade, porque disponibilidade na verdade ninguém tem, se a gente for pensar nesse horário eu tinha que esta em casa, eu tinha que esta fazendo isso ou aquilo, eu tinha que esta estudando, enfim fazendo outras coisas. Professora Surabhi, Escola Vênus(CALDERANO (Coord.), 2012).

Agora curso de formação no Brasil para professor é uma vergonha, isso tem que mudar, isso tem que mudar para ontem (fala com tom de revolta, indignação). Primeiro conhecer a realidade, a nossa realidade... eu te confesso, eu poderia muito bem pegar meu material da minha formação que não considero que foi tão ruim diante do que vi de muito material e jogar fora, porque na prática você não consegue executar nada daquilo não. (Professora Hera) (CALDERANO (coord.), 2012).

Frente à questão sobre a participação na elaboração da proposta de formação continuada (Tabela 8), foi unânime a resposta *não*. Conforme apontam Tardif (2007) e Imbermón (2009), a participação do professor na elaboração de propostas de formação continuada é essencial, pois são eles os principais participantes e beneficiários imediatos da ação a ser desenvolvida. O que se percebe diante dos dados é que há uma lacuna entre quem elabora - os gestores municipais - e quem participa - os professores.

TABELA 8 - PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NA ELABORAÇÃO DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO. (q.10)

		Frequência	Percentual	Percentual Válido
	Não	52	77,6	100,0
Missing	Não respondeu	3	4,5	
	Não se aplica	12	17,9	
	Total	15	22,4	
Total		67	100,0	

Fonte: Políticas de Formação Continuada de Professores: dos marcos legais à realidade da rede municipal de ensino de Juiz de Fora/MG. MAGALHÃES (2012).

Por sua vez, quando questionados sobre a atividade de formação continuada que participou (Tabela 9), 53,7% reconhecem a modalidade cursos como uma prática instituída, as

outras ações oferecidas à participação ficou bem diluída. Castro (2008) e Pimenta (2002) apontam que os programas de formação de professores centrados na realização de seminários de educação e cursos de suplência têm se mostrado pouco eficazes e traduzido pouco ou quase nada em termos de alteração da prática e melhoria na qualidade do ensino. Há a necessidade de romper com esse "*modelo clássico*". Segundo Candau (1996), é preciso privilegiar o espaço escolar como espaço formador.

TABELA 9 - MODALIDADE DA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA QUE OS PROFESSORES PARTICIPARAM NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS. (q.12)

	Frequência	Percentual	Percentual Válido
Cursos	36	53,7	66,7
Grupos de Estudos	10	14,9	18,5
Reunião Pedagógica	7	10,4	13,0
Outras	1	1,5	1,9
Total	54	80,6	100,0
Missing			
Não respondeu	1	1,5	
Não se aplica	12	17,9	
Total	13	19,4	
Total	67	100,0	

Fonte: Políticas de Formação Continuada de Professores: dos marcos legais à realidade da rede municipal de ensino de Juiz de Fora/MG. MAGALHÃES (2012).

Nessa direção, a partir dos relatos dos professores da rede estadual de ensino, a pesquisa de Calderano (2012) também considera o ambiente escolar como espaço privilegiado para a formação dos professores:

[...] é na sala de aula que a gente aprende, a gente aprende ensinando, e aprende com eles, e eles aprendendo com a gente, então assim vai (modificando) a sua forma de dar aula, o que tem que melhor, o que pode, e a gente tem que estar sempre... né o professor, tem que estar sempre estudando, estudar sempre, apesar da gente não ter muito tempo [...] (Professora Iliada) (CALDERANO (coord.), 2012).

Eu não tive nenhuma aula de experiência concreta de sala de aula na faculdade [...] Experiência concreta do professor, esse tipo de besteira, a gente não tem esse tipo de matéria, a prática na teoria e a teoria na prática, a gente aprende isso é na sala de aula... (Professora Alceidas) (CALDERANO (coord.), 2012).

Em consonância, um professor da rede municipal de ensino aponta que os cursos de formação deveriam ser “*ministrados nas escolas; oferecer os cursos na própria escola*” (Professores da escola Castor, 2012). Segundo os participantes, a maioria dos cursos acontece em um local centralizado, o Centro de Formação do Professor/SME. Esse local é um espaço anexo à Secretaria Municipal de Educação (SME) de Juiz de Fora. Possui um auditório com 130 lugares, salas para cursos e oficinas, uma biblioteca, sala informatizada e uma área destinada para exposições. Não houve nenhum apontamento de que o sindicato da categoria ofereça iniciativas de formação continuada. Contudo, os professores apontaram algumas sugestões de ações nesse sentido, descritas nos depoimentos abaixo. Houve predominância dos cursos online. Tal fenômeno pode ser explicado pela falta de tempo e a dificuldade de locomoção para a participação nos cursos oferecidos. Diante dos desafios encontrados, os professores que participaram desse estudo apresentam algumas sugestões para viabilização e aprimoramento da formação continuada:

Utilizar de forma intensiva recursos como a própria Plataforma Moodle (ou criar blogs) para estimular mais as discussões e trocas de experiências entre os professores da rede municipal, para ser uma fonte de pesquisa de material teórico e prático pertinentes ao trabalho docente e para registrar / arquivar pontos trabalhados; (Professor da escola Antares, 2012).

Criar pólos de formação continuada com palestrantes de outros estados. Inovar (Professor da escola Antares, 2012).

Curso não presenciais (internet). (Professor da escola Vega, 2012).

Oferecimento de mais vagas e cursos de especialização. (Professor da escola Nunki, 2012).

Pós-graduação gratuita. (Professor da escola Polaris, 2012).

Infere-se que existe um interesse por parte dos profissionais por essas ações. Contudo, o ponto principal que deveria ser revisto é a questão da flexibilização do tempo. Muitos professores têm uma jornada extensa que os impossibilita de participar dos cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação. Além disso, as ações de formação apresentam o mesmo formato em várias edições. A Tabela 9 mostra a predominância dos cursos em relação aos outros tipos de formação continuada. O interessante, também, é perceber que há professores que se dedicam à modalidade grupo de estudo (10), isso demonstra a busca de uma formação mais aprofundada.

Confrontando esses dados com a temática⁴¹ o que mais interessou ao professor em realizar (Tabela 10), foi o tema alfabetização. Vale destacar que a administração 2009-2012 priorizou a alfabetização em decorrência do baixo resultado apresentado por essa rede nas avaliações externas⁴². Desse modo, houve um investimento em cursos que fossem mais específicos, com o intuito de atender às demandas de melhoria do ensino e da aprendizagem, conforme visualizará nas falas da coordenadora do Departamento de Política de Formação (DPF) da rede municipal. Em relação aos outros temas, a procura ficou pulverizada. Percebe-se diante desses dados que os professores também buscaram temáticas que transcendem as questões do cognitivo e da aprendizagem do aluno.

TABELA 10 - TEMÁTICA QUE MAIS INTERESSOU EM RELAÇÃO AS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA OFERECIDAS PELA REDE MUNICIPAL DE ENSINO. (q.13)

	Frequência	Percentual	Percentual Válido
Alfabetização e Letramento	30	44,8	56,6
Currículo	7	10,4	13,2
Avaliação	3	4,5	5,7
TIC	7	10,4	13,2
Diversidade	5	7,5	9,4
Educação Infantil	1	1,5	1,9
Total	53	79,1	100,0
Missing			
Não respondeu	2	3,0	
Não se aplica	12	17,9	
Total	14	20,9	
Total	67	100,0	

Fonte: Políticas de Formação Continuada de Professores: dos marcos legais à realidade da rede municipal de ensino de Juiz de Fora/MG. MAGALHÃES (2012).

A partir do cruzamento de dados entre o critério do IDEB e a avaliação, realizada pelos professores, da última atividade de formação continuada da qual participaram (Tabela 11), obteve-se os seguintes arranjos: 50 responderam que foi boa, sendo que 34 são

⁴¹ Essas temáticas foram retiradas do material de divulgação dos cursos realizados pela secretaria nos últimos dois anos.

⁴² A rede municipal de ensino participa da Prova Brasil (avaliação de âmbito federal) e do Proeb (avaliação de âmbito estadual).

profissionais de escolas de baixo IDEB. Em relação à avaliação regular, 4 professores a apontaram, sendo que 75% são de escolas de menor índice.

TABELA 11 - IDEB ESCOLAS * AVALIAÇÃO DA ÚLTIMA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA OFERECIDA PELA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM QUE PARTICIPOU. (q.17)

		AVALIAÇÃO		
		Bom	Regular	Total
IDEB ESCOLAS	Maior IDEB	16	1	17
	Menor IDEB	34	3	37
Total		50	4	54

Fonte: Políticas de Formação Continuada de Professores: dos marcos legais à realidade da rede municipal de ensino de Juiz de Fora/MG. MAGALHÃES (2012).

Visualiza-se que os professores reconhecem a importância desse processo, mas a maioria dos profissionais apontaram algumas sugestões que poderiam ser consideradas quando da elaboração da política de formação continuada da rede municipal de Juiz de Fora.

Melhorar as opções de cursos de aperfeiçoamento e formação continuada. (Professor da escola Vega, 2012).

Achei muito cansativo. Participei durante o ano todo de 2011 e foram 2 sábados por mês o dia todo. (Professor da escola Antares/2012).

Ouvir as experiências de sala de aula e tentar trabalhar o lado lúdico do professor. (Professor da escola Avior, 2012).

Trabalhar questões ligadas ao fazer prático. (Professor da escola Castor, 2012)

Dar um prazo maior (cursos com mais de 1 ano), estudos de casos de práticas em sala de aula para troca de experiências. (Professor da escola Polaris, 2012)

A secretaria municipal de educação oferece diversos cursos e grupos de estudo para entender os profissionais. O programa é de qualidade e atende as especificidades da rede. Avalio como satisfatório as ações de formação continuada ofertadas pela PJJ. (Professor da escola Nunki/2012).

No entanto, há um movimento de sequencialidade das atividades de formação continuada. Ao pedir que indicassem a periodicidade delas 21 professores indicaram que as atividades em que participaram ocorreram por mais de um semestre. Para 13 professores foi

até um semestre. Dezenove indicaram que participam de forma contínua das propostas (Tabela 12). Dessa forma, percebe-se que sua participação está extrapolando o engajamento em seminários e cursos paliativos e de curta duração. Os dados revelam que há uma busca por atividades sistemáticas de estudos e reflexões de forma frequente que possam contribuir com a sua prática docente.

TABELA 12 - PERIODICIDADE DA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA QUE OS PROFESSORES PARTICIPARAM. (q.14)

		Frequência	Percentual	Percentual Válido
	Contínuo	19	28,4	35,8
	Até um semestre	13	19,4	24,5
	Mais de um semestre	21	31,3	39,6
	Total	53	79,1	100,0
Missing	Não respondeu	2	3,0	
	Não se aplica	12	17,9	
	Total	14	20,9	
Total		67	100,0	

Fonte: Políticas de Formação Continuada de Professores: dos marcos legais à realidade da rede municipal de ensino de Juiz de Fora/MG. MAGALHÃES (2012).

Nesse sentido, como forma de qualificar o processo, os professores assinalam algumas sugestões acerca da periodicidade e carga horária das iniciativas de formação continuada. Percebe-se o quanto o fator *tempo* é recorrente nas afirmações, o que nos leva a pensar sobre as condições de trabalho docente.

Em relação aos horários, não temos tempo às vezes para fazer os cursos, poderia ser aos sábados e ampliar os temas. (Professor da escola Antares, 2012).

Os professores devem ter mais tempo para realizar os cursos. (Professor da escola Nunki, 2012).

Horários compatíveis com a realidade do professor que trabalha em dois horários. (Professor da escola Castor, 2012).

Dar continuidade nos cursos por mais de 1 ano. (Professor da escola Polaris, 2012).

Em relação à melhoria do trabalho pedagógico, os professores avaliam que as propostas oferecidas nesse sentido da rede municipal de ensino, possibilitaram uma melhor estruturação de seu planejamento pedagógico (Tabela 13). Para 26 professores das escolas de menor IDEB, essa formação contribuiu significativamente e, para 11 docentes das escolas de maior IDEB compartilham da mesma opinião. Entretanto, 14 profissionais apontam que essa contribuição foi parcial. Isso indica que de uma forma ou de outra o que os docentes aprenderam fez sentido para sua prática pedagógica.

TABELA - 13 IDEB ESCOLAS * A FORMAÇÃO CONTINUADA POSSIBILITOU UMA MELHOR ESTRUTURAÇÃO DO SEU PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO. (q.18.3)

		POSSIBILITOU UMA MELHOR ESTRUTURAÇÃO DO SEU PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO			
		Sim	Parcialmente	Não	Total
IDEB ESCOLAS	Maior IDEB	11	4	1	16
	Menor IDEB	26	10	0	36
Total		37	14	1	52

Fonte: Políticas de Formação Continuada de Professores: dos marcos legais à realidade da rede municipal de ensino de Juiz de Fora/MG. MAGALHÃES (2012).

Em relação à possibilidade de ser um espaço de construção de saberes (Tabela 14), para 40 professores as ações de continuidade de formação significaram um aumento dos conhecimentos em relação aos saberes específicos de suas práticas, sendo 26 são de escolas de menor IDEB e 14 de maior IDEB. Nota-se que há uma busca de formar um arcabouço teórico que sustente seu trabalho em sala de aula. Segundo Alet (2001), é preciso que o profissional professor seja uma *"pessoa autônoma, dotada de competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais reconhecidos e oriundos da prática profissional"*. (p.25) A autora segue argumentando que, quando o conhecimento é construído a partir de uma prática contextualizada, os mesmos passam a ser autônomos e professados, isto é, explicitados oralmente de maneira racional, e o professor é capaz de relatá-los.

**TABELA 14 - IDEB ESCOLAS * A FORMAÇÃO CONTINUADA
AUMENTOU SEUS CONHECIMENTOS EM RELAÇÃO AO SABER
PEDAGÓGICO TRABALHADOS EM SALA DE AULA (q.18.1)**

		AUMENTOU OS SEUS CONHECIMENTOS EM RELAÇÃO AO SABER PEDAGÓGICO		
		Sim	Parcialmente	Total
IDEB ESCOLAS	Maior IDEB	14	2	16
	Menor IDEB	26	11	37
Total		40	13	53

Fonte: Políticas de Formação Continuada de Professores: dos marcos legais à realidade da rede municipal de ensino de Juiz de Fora/MG. MAGALHÃES (2012).

Acredita-se que qualquer iniciativa de formação continuada deve ter como ponto de partida e chegada a sala de aula. De acordo com Marques (2003), isto significa recuperar o espaço pedagógico da escola, fortalecendo-a internamente e aprimorando as práticas desenvolvidas em seu âmbito. Significa "*possibilitar a articulação entre a atuação do professor na sala de aula e o espaço para a reflexão coletiva e o aperfeiçoamento constante das práticas educativas, refutando-as sempre de novo na produção do saber/competências requeridas*". (MARQUES, 2003, p.207). Dessa forma, para 38 professores, essa ação denota um movimento que interfere de forma significativa na prática de sala de aula (Tabela 15).

**TABELA 15 - IDEB ESCOLAS * A FORMAÇÃO CONTINUADA INTERFERIU NA
PRÁTICA EM SALA DE AULA (q.18.5)**

		INTERFERIU NA PRÁTICA EM SALA DE AULA			
		Sim	Parcialmente	Não	Total
IDEB ESCOLAS	Maior IDEB	12	3	0	15
	Menor IDEB	26	10	1	37
Total		38	13	1	52

Fonte: Políticas de Formação Continuada de Professores: dos marcos legais à realidade da rede municipal de ensino de Juiz de Fora/MG. MAGALHÃES (2012).

Corroborando com a posição anterior, a iniciativa possibilitou para 40 professores uma melhor relação entre teoria e prática (Tabela 16). Segundo Pimenta (2002), os professores devem estar constantemente em reflexão sobre a sua prática, de modo que trabalhe "*com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as*" (p.21). Isso só será

possível se privilegiada nas ações de formação de professores a reflexão sobre a própria prática (Schön, 1995).

TABELA 16 - IDEB ESCOLAS * A FORMAÇÃO CONTINUADA PROPICIOU UMA MELHOR ARTICULAÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA IMPORTANTE PARA O TRABALHO DOCENTE (q.18.7)

		MELHOR ARTICULAÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA		
		Sim	Parcialmente	Total
IDEB ESCOLAS	Maior IDEB	12	3	15
	Menor IDEB	28	9	37
Total		40	12	52

Fonte: Políticas de Formação Continuada de Professores: dos marcos legais à realidade da rede municipal de ensino de Juiz de Fora/MG. MAGALHÃES (2012).

Para 41 professores respondentes, a formação continuada oferecida pela rede municipal de ensino contribuiu para o desenvolvimento e preparação profissional (Tabela 17), 81% dos professores das escolas de menor índice e 78% das escolas de maior apontam que essa ação contribui de forma preponderante para o processo de desenvolvimento profissional, que consiste na atividade docente e nas condições de trabalho. Em consonância, Marcelo Garcia (2009) defende que o desenvolvimento profissional representa uma ação sistematizada construída na medida em que os professores adquirem experiências, consciência de seu papel e responsabilidades profissionais. Conforme a Tabela 17, os professores consideram que a continuidade da formação contribuiu para esse processo.

TABELA 17 - IDEB ESCOLAS * A FORMAÇÃO CONTINUADA CONTRIBUIU PARA O DESENVOLVIMENTO E PREPARAÇÃO PROFISSIONAL (q.18.8)

		CONTRIBUIU PARA O DESENVOLVIMENTO E PREPARAÇÃO PROFISSIONAL		
		Sim	Parcialmente	Total
IDEB ESCOLAS	Maior IDEB	11	3	14
	Menor IDEB	30	7	37
Total		41	10	51

Fonte: Políticas de Formação Continuada de Professores: dos marcos legais à realidade da rede municipal de ensino de Juiz de Fora/MG. MAGALHÃES (2012).

Em relação às trocas de experiências, para 44 professores essas ações representaram um espaço motivador (Tabela 18). Tardif (2007) aponta que o momento de trocas de experiências, as discussões, as reflexões, os estudos de casos provocam uma retomada crítica dos saberes construídos ao longo da vida profissional de cada professor, ou seja, há um movimento de "retroalimentação" (TARDIF, 2007, p.53) que possibilita ao professor o filtro e a seleção de outros saberes, "permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado por todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituída pela prática cotidiana" (TARDIF, 2007, p.53)

TABELA 18 - IDEB ESCOLAS * A FORMAÇÃO CONTINUADA PERMITIU TROCAS DE EXPERIÊNCIAS COM OUTROS PROFESSORES (q.18.9)

		PERMITIU TROCAS DE EXPERIÊNCIAS COM OUTROS PROFESSORES		
		Sim	Parcialmente	Total
IDEB ESCOLAS	Maior IDEB	12	3	15
	Menor IDEB	32	5	37
Total		44	8	52

Fonte: Políticas de Formação Continuada de Professores: dos marcos legais à realidade da rede municipal de ensino de Juiz de Fora/MG. MAGALHÃES (2012).

Aprofundando as constatações anteriores, verifica-se que os 67 (sessenta e sete) professores que responderam ao questionário reconhecem a importância do processo de formação continuada. Por outro lado, não são membros efetivos na construção dessa política da rede municipal de Juiz de Fora. As dimensões participativa e colaborativa são essenciais para a construção de uma política sólida e significativa para os professores.

Capítulo 5 - A avaliação apresentada por gestores educacionais do município: a apolítica de formação continuada da rede municipal de ensino.

Conforme já explicitado anteriormente, foram realizadas cinco entrevistas: duas diretoras, uma representante do grupo das escolas com maior IDEB e outra do grupo das escolas com menor IDEB, que foram escolhidas levando em consideração a disponibilidade da direção; com um dos coordenadores do sindicato dos professores municipais; com a coordenadora do Departamento de Políticas de Formação (DPF) da Secretaria Municipal de Educação e com a Secretária Municipal de Educação, administração 2009-2012. As entrevistas seguiram um roteiro previamente definido a partir de quatro eixos. Os encontros foram marcados com antecedência com os entrevistados, de forma a possibilitar uma melhor organização e planejamento do encontro.

Para efeito de apresentação dos dados, primeiro traz-se as entrevistas realizadas com a Secretária Municipal de Educação e a coordenadora do DPF. Em seguida, com as diretoras, e por fim, com um representante da coordenação do sindicato dos professores municipais.

5.1 - A Secretária Municipal de Educação e a Coordenadora do Departamento de Política de Formação

Foram realizadas as entrevistas na Secretaria Municipal de Educação em dias e horários previamente definidos. Obteve-se primeiro a entrevista da coordenadora do Departamento de Política de Formação e posteriormente a da Secretária Municipal de Educação Juiz de Fora. Para apresentação dos dados, será utilizado o nome do cargo e não da pessoa. Foi acordado com os participantes de não citar nominalmente, então a menção às pessoas entrevistadas foi feita da seguinte forma: Secretária Municipal de Educação, administração 2009-2012, e coordenadora do departamento de políticas de formação (coord. DPF). Para efeito de apresentação dos dados, buscou-se num primeiro momento mostrar um pouco sobre a trajetória acadêmica e profissional dos entrevistados. Logo após, apresenta-se os olhares dos gestores no que se refere à política de formação continuada dos professores da rede municipal de educação.

5.1.1 - A Secretária Municipal de Educação

A Secretária Municipal de Educação de Juiz de Fora é formada em Pedagogia, possui mestrado e doutorado na área da educação. Atuou na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e por 20 anos como professora universitária, na Faculdade de Educação da UFJF. Além disso, desde o início trabalhou na criação do Caed⁴³, ocupando, por um tempo, a coordenação dessa instituição. Segundo a Secretária, antes de ocupar o atual cargo, com o mesmo governo municipal, em período anterior, foi assessora nessa secretaria, o que a possibilitou ter maior conhecimento da rede municipal e a auxiliou em seu trabalho. Descreve que é uma pessoa que gosta muito da prática profissional, "*não tenho o perfil do intelectual, que publica muitos artigos, escrevendo, que é uma atividade mais solitária. Eu tenho uma tendência de gostar mais do trabalho na ponta, mais prático e de intervenção. Eu acho que é por isso que eu aceitei todas as duas vezes vim para a secretaria*" (Secretária, 2012). Para ela o seu processo de formação foi muito marcado pelas suas experiências profissionais. De acordo com a entrevistada sua formação esteve muito atrelada ao seu trabalho e não com as disciplinas teóricas, ratificado com os depoimentos que seguem:

A minha formação teve muito a ver com o meu trabalho, eu não posso dizer que eu tive um curso teórico, puramente teórico que tenha me dado, que seja tão significativo na minha vida igual como foi a formação que tive por meio do trabalho. (Secretária, 2012)

Aprendi que a escola tem que atuar de uma forma dinâmica, criativa e abrangente. Que a criança deve ser trabalhada nas diferentes áreas de forma muito profundas nas diversas áreas. (Secretária, 2012)

Eu era coordenadora do curso de Pedagogia e via o que estava precisando, então tivemos a iniciativa de uma primeira reforma do curso, depois fizemos uma segunda, mas ela foi um primeiro passo para discutir o curso. (Secretária, 2012)

Quando fui para o Caed aprendi tudo sobre avaliação, fazendo avaliação. (Secretária, 2012)

Antes de embrenhar-se no campo específico da formação continuada dos professores dessa rede de ensino, torna-se relevante discutir as condições da educação do município. Quando motivada a fazer uma avaliação da educação do município, a Secretária

⁴³ Centro de Políticas Públicas e Avaliação Educacional.

revelou que a educação do município é paradoxal. Segundo ela, ao mesmo tempo que tem grandes possibilidades de ser muito boa, porque tem uma equipe docente bem formada, ainda enfrenta sérios problemas. Relata que quando entrou na secretaria elegeu três grandes objetivos para fundamentar a sua atuação: alfabetizar, diminuir a defasagem idade/série, principalmente no sexto ano e esvaziar a EJA de alunos defasados em idade/série. Manifesta que tem também o objetivo de acabar com a EJA, *"no dia que não tiver nenhum aluno na EJA, nós conseguimos sucesso no sistema. Então eu avalio assim, tem grandes possibilidades de fazer trabalhos maravilhosos, porque tem professores, coordenadores e diretores muito bons, mas precisamos que isso tudo seja integrado, um trabalho conjunto"*. (Secretária, 2012). Além disso, aponta que o maior de todos os problemas citados anteriormente é a ausência do trabalho coletivo nas escolas e a dificuldade de manter equipes permanentes de professores, o que acarreta grande rotatividade dos mesmos.

Percebe-se que o grande foco da Secretaria Municipal de Educação foi a alfabetização. É recorrente na sua fala a prioridade dada para essa questão. Foram várias as vezes que a gestora para exemplificar uma situação da educação do município apropria-se do referido processo para justificar a atual situação. Ainda assim, aponta que as ações efetivadas nada mais são do que responsabilidade do município em oferecer uma educação de qualidade para seus alunos.

Em relação à alfabetização, as crianças além de não aprenderem, a retenção aprofundava isso. Então a gente conseguiu melhorar um pouco, porque na educação tudo que você faz é pelo menos em médio prazo, mas conseguimos até mesmo em curto prazo melhorar bastante a questão da alfabetização. Sendo que a nossa meta é alfabetizar a criança na idade certa até os 8 anos. Essa é a meta do PNE e a gente acha que é uma meta que deve ser perseguida mesmo, porque como os municípios são responsáveis pela educação inicial das crianças eu acho que eles devem se voltar para a questão da alfabetização porque ela é a base de tudo. (Secretária, 2012)

Por sua vez, assinala que muitos dos problemas enfrentados na educação são decorrentes da falta de espaços coletivos nas escolas. Conforme a Secretária, a própria carreira e a forma como foram organizadas as escolas dificultam a consolidação desses espaços. Mostrou que, mesmo tendo cinco horas para atividades extraclasse, os professores não possuem essa cultura de sentar e planejar juntos, essas horas são vistas como "dia de folga". Para ela, as escolas que conseguem fazer um planejamento do seu trabalho de forma coletiva obtêm melhores resultados.

Então eu acho que isso "o livre atirador" cada um cuida da sua vida, a escola não pode ser assim, a escola precisa do trabalho coletivo. Que os professores possam pensar e discutir. [...] Eu acho que é isso, tem que sentar e discutir a criança, tem que sentar e discutir formas inovadoras, o que você aprendeu no seu curso que está fazendo na secretaria, no seu grupo de estudo que é diferente do meu, que eu não sento com você e não contamos um para o outro. É nessa troca de experiência das próprias formações que aprendemos mais. Isso não existe! Existe em algumas escolas, e as escolas que fazem tem conseguido um resultado melhor, reflete na avaliação, reflete na reprovação, reflete em tudo. (Secretária, 2012)

Ao apontar o trabalho coletivo como forma de melhorar os resultados nas avaliações, a gestora foi indagada sobre sua compreensão acerca das avaliações externas, com intuito de analisar sua posição. De acordo com ela, as avaliações externas não conseguem abarcar toda realidade escolar, no entanto fornecem boas medidas para os gestores sustentarem suas ações.

Então, são os indicadores que servem para indicar sobre o que eu estou fazendo está ajudando ou o que eu estou fazendo não está ajudando. Eu tenho que trabalhar com alguns indicadores gerais e como eu não posso ficar dentro de cada escola para saber o que está acontecendo em cada uma delas, apesar de ter reuniões mensais com todos os diretores, minha porta está sempre aberta e ele entra aqui na hora que ele quiser, sem nenhuma dificuldade, eu acho que não tem condições cada uma tem sua realidade, cada uma vive o seu processo, então assim esse indicador geral é importante. (Secretária, 2012)

Por outro lado, aponta que há um movimento de resistência por parte de alguns diretores de escolas no que diz respeito à forma da avaliação. Segundo a Secretária, eles argumentam que esse tipo de avaliação não consegue compreender a comunidade em que trabalham. Para minimizar essa questão, há um trabalho da Secretaria de sentar e refletir junto com os diretores os índices apresentados pelas escolas, mostrando para eles como podem utilizá-los a seu favor.

Eles não podem falar assim, "eu não gosto dessa avaliação, porque essa avaliação não entende que a minha comunidade é difícil, é pobre, é isso". Tudo bem, ela não dá conta, mas o que ela pode dar para seus alunos que não sabem as coisas básicas que deveriam saber na vida, elementares, porque sem elas ele não vai para frente. Então o que eu vou fazer, só porque ele é pobre ele não vai aprender? Não, tenho esses indicadores eu tenho essas dificuldades, o que eu vou fazer com as minhas dificuldades para vencer para que eles possam saber pelo menos as habilidades básicas. Então são essas as

questões e a gente conversa muito com os gestores para que eles também trabalhem com os indicadores e com outros até, não só com esses, mas com todos os indicadores que eles têm da história da sua instituição. (Secretária, 2012)

Em relação à formação dos professores, a respondente descreveu que para definir a política de formação continuada do município, são levadas em conta as demandas sugeridas pelos professores e os índices apresentados pela rede nas avaliações externas, levando-nos a pensar qual elemento apontado possui maior peso: demandas dos professores ou o IDEB. Ao tomar o IDEB como o elemento de maior peso para definir as propostas de formação continuada de uma rede de ensino, corre-se o risco de ficar presa a políticas externas que desconsideram a realidade cotidiana da escola, a tendência é de desvalorização do ambiente escolar e dos saberes docentes. Até que ponto esse índice revela a real situação do ambiente escolar, da prática docente, da aprendizagem dos alunos; enfim, de todos os processos envolvidos da educação.

A formação continuada apresentada pela Secretaria, conforme ela, não busca ensinar os fundamentos básicos da educação, pois a maioria dos professores já possui curso superior, mas um espaço coletivo de trabalho. Para ela configura-se dessa forma por oportunizar aos profissionais: grupos de estudos, formação em diversas áreas e vivências artísticas. Devido, a esse movimento, há dois anos, a secretaria propôs a construção do currículo da rede municipal de educação. Para tanto foram convidados especialistas, a fim de elaborar um documento inicial e depois encaminhá-lo para as escolas, de forma que elas pudessem discutir coletivamente as questões colocadas e reenviar para a Secretaria. De acordo com a gestora, o movimento de elaboração e discussão do currículo foi um processo de formação na medida em que possibilitou diversas discussões, especialmente sobre concepções de ensino. Entretanto, para ela, o grande problema enfrentado pelo processo de formação continuada é a ausência dos professores, "*a participação é muito baixa. Mesmo eles tendo esse dia que eles podem aproveitar para isso, eu acho que a participação ainda é muito baixa*". (Secretária, 2012).

O município investiu muito na formação dos professores. A Secretária relata que todas as propostas apresentadas nessa direção a Secretaria financiou. Contudo, a participação dos professores ainda é baixa, principalmente do efetivo. Para esse profissional, o Plano de Carreira não contabiliza esses cursos feitos no que diz respeito ao aumento da remuneração e ascensão de níveis na carreira. Os professores efetivos somente têm sua remuneração

aumentada se fizer uma especialização, onde aumenta em 20%, mestrado em 50% e doutorado em 100%. Já para os professores contratados, são computados pontos no processo de seleção para assinarem contrato com a prefeitura. Isso faz com que aumente muito a participação deles no processo de formação.

Diante desse quadro, indagou-se sobre o alcance dos objetivos da formação continuada. Ela explica que em partes a Secretaria atingiu os objetivos traçados, principalmente na área da alfabetização: "*avançamos muito, uma coisa que era feita assim totalmente sem um tipo de orientação, cada um chegava e fazia o que queria, sem entender o processo educativo, sem entender o processo de estimulação que deveria ser feito com as crianças, que tem seguir o currículo, e isso eu acho que avançamos na Educação Infantil [...]*". No entanto, em outras áreas, segundo a secretária, ainda estão engatinhando, sobretudo em informática. "*Na questão da informática, estamos tentando fazer alguma coisa diferente, mas eu acho que não deu um impacto bom. A questão da informática é: como trabalhar a informática dentro das escolas, os laboratórios de informática*" (Secretária, 2012).

Nesse sentido, enfatiza que é preciso avançar muito no processo de formação dos professores. Para a Secretária, tal processo deveria ser descentralizado. "*Acho que deve ser descentralizada, não tem que ser uma coisa oferecida pela secretaria na secretaria*" (Secretária, 2012). Segundo ela, essa formação deve ir para dentro da escola, ser uma política construída pela própria escola. "*Isso a gente não teve chance de fazer nesses quatro anos, pois é muita coisa que você tem que atacar e então você vai arrumando a casa dentro do possível com que você já tem*" (Secretária, 2012). Para a respondente, o ideal seria que o trabalho com a formação contribuísse para o desenvolvimento profissional do professor, ou seja, "*uma coisa que refletisse o trabalho da escola, retornasse os dados da prática para a própria reflexão, que tivesse essa via de mão dupla, que é a questão chave que é AÇÃO- REFLEXÃO- AÇÃO, acho que a formação continuada tem que ser isso*" (Secretária, 2012). Uma busca contínua a partir das demandas do próprio trabalho. Defende que a escola deve buscar a sua própria formação a partir de seus problemas e desafios. "*Acho que a formação continuada deveria ser assim: defendo uma formação em contexto e gerada a partir dos desafios da prática*" (Secretária, 2012).

Outra modalidade de formação apontada pela secretária foi a pesquisa. O professor que deseja realizá-la pesquisa recebe um financiamento do município. Relata a gestora que "*os projetos são encaminhados para uma banca para serem escolhidos e normalmente eles*

resultam numa intervenção. Apesar de ser uma coisa individual, o trabalho resulta em algo que é colocado para a escola e para, rede como um todo" (Secretária, 2012).

Ao finalizar, a gestora coloca que suas ações são orientadas por uma concepção de educação democrática, não uma democracia que todos podem falar, fazer o que quiser, mas sim *"uma educação democrática que é um direito de todos. Então se ela é direito de todos, a democracia vai ser exercida na medida em que todos tiverem acesso a uma educação de qualidade"*. (Secretária, 2012). De acordo com a Secretária esse é o seu papel na instituição, fazer com que esse direito seja respeitado e cumprido.

5.1.2 - A Coordenadora do Departamento de Políticas de Formação

A coordenadora do DPF é formada em pedagogia, tem especialização em Alfabetização e Linguagem e mestrado em educação. Trabalha há 29 anos na rede municipal de ensino, atuando como professora da Educação Infantil e, anos iniciais do Ensino Fundamental e coordenadora pedagógica, sendo que, por 13 anos, ocupa um cargo na Secretaria Municipal de Educação. Relata que foi transferida para a Secretaria para atuar num departamento que trabalhava com a Formação Continuada dos professores. Hoje toda a ação de formação da Secretaria centra-se no Departamento de Políticas de Formação, no qual assumiu a coordenação desde o ano de 2009. De acordo com ela, a Secretaria é formada por seis departamentos, sendo que dois são específicos, o Departamento de Ações pedagógicas e o Departamento de Educação Infantil, para o trabalho direto com as escolas. A dinâmica de trabalho entre os departamentos é efetivada por meio de parcerias, conforme o seu relato:

nós trabalhamos em parceria com este dois departamentos, porque eles detectam todos as necessidades de formação junto às escolas, e análise dos projetos políticos pedagógicos, e aos outros projetos extracurriculares. Nós também fazemos uma pesquisa junto às escolas para saber as demandas de formação. Então nós temos projetos que são desenvolvidos, e esses projetos todo o processo de formação continuada das escolas nós desenvolvemos aqui. (Coord. DPF, 2012)

Percebe-se que é a partir dessa dinâmica de trabalho entre os departamentos que é estabelecido contato com as escolas de forma a possibilitar o aumento das demandas por formação continuada. Segundo a coordenadora, a missão do DPF *"é desenvolver as ações de formação continuada para os quase 5.000 profissionais da educação da rede, incluindo as creches municipais e as conveniadas, que pela legislação nós somos também responsáveis por*

este processo de formação". Em consonância com a Secretária Municipal de Educação, a coordenadora do DPF relata que a formação continuada na rede é pensada a partir das demandas levantadas nas escolas e pelos resultados das avaliações externas. Analisadas as demandas e os resultados nas avaliações externas, as ações de formação são elaboradas. De acordo com a entrevistada, a proposta em discussão está há quatro anos em funcionamento, e, segundo ela, tem atendido aos objetivos da Secretaria. Para melhor estruturação da proposta, foram elencados seis eixos temáticos, já descritos anteriormente.

Após a definição dos eixos e suas respectivas ações, torna-se imprescindível ter conhecimento do espaço onde são realizadas essas ações de formação. Segundo a coordenadora, tais iniciativas são desenvolvidas tanto na Secretaria, representado pelo Centro de Formação do Professor⁴⁴, prioritariamente, quanto nas escolas. Quando realizados nas escolas, decorre do interesse da instituição: "*Nós oferecemos a partir da demanda geral, mas nós sempre trabalhamos com a escola que quer. A secretaria, os cursos são oferecidos na forma de convite, não há obrigatoriedade*". (Coord. DPF, 2012)

De acordo com a coordenadora os professores são convidados a participarem dos cursos, não há obrigatoriedade. Ela aponta que devido a uma rotina exaustiva, os professores pouco procuram por formação continuada, principalmente aqueles que trabalham no segmento do 6º ao 9º ano do Ensino fundamental. Além disso, relata que "*há certo sentimento de que esse professor do 6º ao 9º ano, ele tendo domínio da sua área de conhecimento, e que a ele não interessa participar de cursos de formação continuada, então o maior desafio que nós temos dentro desse universo é atrair o professor do 6º ao 9º para participar [...]*".

nós trabalhamos no convencimento do professor, da importância da participação dele. Então hoje o que tem funcionado, porque o que temos, como todo o Brasil está enfrentando isso, uma dificuldade de que o professor participa da atividade de formação. Esse é o maior desafio que nós temos, no sentido de termos um número maior de profissionais participando de formação continuada. Porque em função do trabalho extenuante dos professores em mais de uma escola em diferentes turnos de trabalho esses professores às vezes preferem participar da formação na própria escola. (Coord. DPF, 2012)

Para tanto, a Secretaria oferece algumas contrapartidas, segundo a coordenadora DPF. Os incentivos concedidos pela secretaria são as cinco horas de extraclasse, licença remunerada, plano de carreira de acordo com a formação. Para a entrevistada o maior incentivo que a rede tem hoje é a licença remunerada, que infelizmente não consegue atender a todos

⁴⁴ Espaço anexo ao prédio da Secretaria Municipal de Educação com salas, uma biblioteca e um auditório.

que a solicitam, devido aos recursos financeiros. Além disso, a rede tem o ACVM (Ajuda de Custo de Valorização do Magistério), que o professor recebe anualmente por volta de R\$ 700 reais para cada cargo e com esse dinheiro ele pode comprar livros, investir em formação, comprar equipamentos, uma série de coisas para favorecê-lo em seu trabalho.

Quando solicitada para realizar a "*avaliação das políticas de formação continuada do município*", a coordenadora do DPF desabafa que a sua utopia seria conseguir que todos os professores dessa rede de ensino participassem dessas ações. Entretanto, ela argumenta que busca "*instrumentalizar o professor*" a partir da formação oferecida. Defende que toda iniciativa de formação deve visar ao crescimento pessoal e profissional. A formação deve oferecer as bases para que o professor supere a sua condição de *executor* e assuma a função de *produtor* do trabalho pedagógico de forma crítica e transformadora.

Ainda é uma angústia muito grande nós termos esse grupo de professores da rede e nós termos um terço desses professores participando dessa formação toda. Há uma grande questão que essa formação ela se reverta realmente em aprendizagem significativa para os nossos alunos, porque isso só tem sentido por causa deles. Nosso desejo é instrumentalizar o professor, que ele tenha segurança, tenha conhecimento daquilo que ele está trabalhando, que ele possa estar buscando novos caminhos metodológicos para desenvolver o seu trabalho que ele tenha mais segurança, que esse professor tenha até mesmo mais saúde. (Coord. DPF, 2012)

Por outro lado, aponta que há um grande índice de professores doentes. A rotina estressante, os baixos índices de aprendizagem, a falta de valorização fazem com que eles adoçam. Segundo Gasparini & *et al* (2005), os fatores apontados a seguir afetam incisivamente a saúde do professor:

a quase inexistência de projetos de educação continuada que os capacite para enfrentar a 'nova' demanda educacional; o elevado número de alunos por turmas; a infra-estrutura física inadequada; a falta de trabalhos pedagógicos em equipe; o desinteresse da família em acompanhar a trajetória escolar de seus filhos; a indisciplina cada vez maior; a desvalorização profissional e os baixos salários, situações que fogem de seu controle e preparo. (p.194)

Esses fatores fazem com que os profissionais tornem-se vulneráveis ao adoecimento. Além disso, há um sentimento de desapontamento, desencantamento com a profissão, o que ainda agrava o quadro clínico dos professores. Esse fato é ratificado no relato da coordenadora do DPF.

Nós temos um índice grande de licenças médicas, o que quer dizer essas licenças; primeiro que a jornada de trabalho de nossos professores é extenuante, nós precisamos investir mais na valorização do professor, principalmente nas questões salariais, todo mundo sabe que ganhamos muito mal em relação ao que fazemos. Talvez até que esse professor pudesse trabalhar em menos escolas e poder se dedicar mais, essa é uma questão. A outra questão é de que, isso aqui a meu ver, estou falando como professora: se sou professora de uma turma e eu reaprovo quase a metade de meus alunos, se metade de meus alunos fracassa, o fracasso não é só dos meus alunos, o fracasso é meu também. Então como que eu posso estar bem fisicamente se eu vivo administrando fracassos? Acho que isso também contribui para o adoecimento do professor. Se você trabalha o ano inteiro e seus alunos não conseguem aprender é uma dificuldade sua também. (Coord. DPF, 2012)

No entanto, ela aponta muitas mudanças na educação do município. De acordo com a coordenadora do DPF, uma das maiores mudanças foi em relação à formação dos professores. Além disso, houve mudanças significativas no que tange à infraestrutura física, aumento no número de equipamentos por escolas, computadores e muitos outros projetos. O maior desafio da rede municipal de ensino é que todo esse investimento melhore a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, a entrevistada argumenta que todo o trabalho realizado visa à aprendizagem do aluno. Suas palavras revelam isso: "*a gente queria que tudo isso chegasse para as nossas crianças revestido de aprendizagem, porque é o único instrumento que podemos dar para eles para vencer essa dificuldade de vida que eles enfrentam*". Todavia, atrela a formação aos resultados nas avaliações externas. De acordo com ela, os objetivos de uma formação continuada podem ser traduzidos pelo aumento do IDEB.

o objetivo de uma formação continuada é instrumentalizar o professor para o trabalho dele e em consequência os alunos aprendam. À medida que o professor participa, que os alunos estão aprendendo e que a gente tem até na Prova Brasil, na Provinha Brasil, no Proalfa que é uma avaliação que a gente participa se a gente consegue um aumento do IDEB nas escolas o objetivo da formação está sendo atingido, mas esse objetivo tem que estar atrelado à aprendizagem. (Coord. DPF, 2012)

Entretanto, quando perguntada sobre que outras iniciativas apontam em relação à formação continuada, foi de encontro com a proposta em voga na rede municipal do município. Segundo a coordenadora, a melhor modalidade de formação continuada é aquela que acontece na escola, ou seja, aquela destinada para o grupo da escola, dando oportunidade para que todos participem em prol do desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico da instituição.

a melhor formação é aquela desenvolvida no contexto da escola para atender ao projeto da escola, atender às necessidades da escola, para atender àquela realidade especificamente. Então é isso que a gente vem batalhando e agora com o PDE Escola⁴⁵, com a abertura das escolas para que a gente leve profissionais que façam discussão com o grupo já vem acontecendo, mas o ideal seria para todas as escolas. (Coord. DPF, 2012)

Percebe-se que há uma flexibilidade na elaboração da proposta de formação continuada. Não se encontrou registro escrito sistematizando essa política, tampouco as evidências de sua construção coletiva, somente dados obtidos por meio do discurso e da programação dos cursos oferecidos. Há uma intenção de buscar a participação do professor, mas o que se percebe, levando em consideração os dados construídos juntos aos professores, é que a distância ainda é grande. A ausência desse professor, tanto na elaboração das ações de formação continuada dessa rede de ensino quanto na participação, é denunciador de vários fatores: falta de valorização profissional, rotina de trabalho extenuante, temas que não interessam à metodologia das ações, entre outros. Nesse sentido, para consolidar o processo de formação da rede, é preciso que se efetive uma mudança de papel, ou seja, o professor deve deixar de ser coadjuvante e passar a ser protagonista na construção das propostas. Essa política deve ter como fundamento os saberes dos professores, e a escola deve ser o lugar de socialização de experiências em prol de um objetivo maior: a aprendizagem dos alunos.

5.2 - Diretoras de duas escolas da rede municipal de ensino de Juiz de Fora

Para realização das entrevistas com as diretoras das escolas selecionadas, a pesquisadora procurou escolher uma representante do grupo das escolas com maior e menor IDEB. A entrevista ocorreu em dia e horário definidos, no próprio local de trabalho de ambas. Para a exposição dos dados serão utilizado nomes fictícios para fazer menção às representantes das duas escolas selecionadas: Clarice (diretora de uma escola de alto IDEB) e Janete (diretora de uma escola de baixo IDEB).

Clarice é formada em curso de magistério nível médio. E quando teve a oportunidade prestou um concurso para a rede municipal de Juiz de Fora. Passados alguns anos, conseguiu fazer um curso superior e desde então não parou mais. Fez o curso de Letras,

⁴⁵ Plano de Desenvolvimento da Educação Escola (PDE Escola): é um programa de apoio à gestão escolar baseado no planejamento participativo e destinado a auxiliar as escolas públicas a melhorar a sua gestão. As escolas priorizadas pelo MEC são aquelas que obtiveram baixo IDEB. Disponível em: http://pdeescola.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=51&Itemid=2. Acesso em: 06/08/12.

em seguida fez especialização em Estudos Literários. Posteriormente fez mestrado em Teoria da Literatura e se encontra no curso de doutorado em Estudos Literários. Todos os cursos foram realizados na Universidade Federal de Juiz de Fora. Segundo Clarice, um aspecto positivo da sua formação foi ter feito Letras, que a possibilitou-lhe uma melhor articulação entre o estudo da linguística e o seu trabalho como professora alfabetizadora. Ela sente que a formação no curso de Letras não teve pontos negativos, mas faltou, e teve que completar os conhecimentos relativos à educação, como as leis, assuntos pedagógicos, de gestão e, entre outros. Possui 20 anos de profissão exercidos como professora alfabetizadora na mesma escola. Foi este ano que pela primeira vez assumiu a direção da escola.

Janete inicia a sua apresentação enfatizando que estudou a vida toda em escola pública. Aos 17 anos entrou na Universidade Federal de Juiz de Fora para cursar licenciatura em Matemática, formando-se aos 23 anos. De acordo com ela, a sua formação foi um pouco demorada porque precisava trabalhar e estudar concomitantemente. Além disso, aproveitou também para participar de várias pesquisas e outras atividades disponibilizadas na sua faculdade. Fez especialização em Educação Matemática, na UFJF e não conseguiu concluir o mestrado em educação devido a problemas de ordem pessoal. Hoje, devido à sobrecarga do trabalho, acha difícil conciliar, mesmo se for a distância. Avalia sua formação da seguinte forma:

com o passar dos anos a minha formação, hoje, tornou-se amadurecida. Compreendo que algumas disciplinas que a gente não utiliza no ensino fundamental, na verdade ela serviu para ampliar os nossos conhecimentos e a forma de pensar, porque aplicabilidade de conteúdo não tem. Tive muito poucas disciplinas que tratava da metodologia, da forma como você trabalha em sala de aula, mesmo tendo as matérias pedagógicas eu achei que foi deficiente nesse caso, principalmente para trabalhar com a educação básica não tivemos esse suporte. Acabei amadurecendo com a prática, com a experiência. Agora foi enriquecedor, mas tem que aprofundar na questão de viver numa escola de Educação Básica, isso eu não tive. (Janete, 2012)

Trabalha há mais de 10 anos com a educação, como professora no Instituto Estadual de Educação, no Ensino Médio, e na escola selecionada, com os anos finais do ensino fundamental, do sexto ao nono ano e a EJA. Nos últimos três anos encontra-se na direção, dois anos como vice-diretora e agora como diretora.

Apresentadas as diretoras com as quais foram realizadas as entrevistas, a partir desse momento, seguem as considerações ouvidas acerca da política de formação continuada da rede municipal de Juiz de Fora. Ao dar vez e voz a esses profissionais da educação, percebe-se o quanto eles podem contribuir para a construção de uma política de formação

docente sólida. Segundo Mainardes (2006, p.50), "[...] a análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática". Isso implica, afirma o autor, que a implantação de uma política não se restringe simplesmente à concretização dos ideais de um grupo ou à concretização de um simples texto oriundo da administração central, existem estruturas de poder que interferem de modo ativo nas intenções das macropolíticas.

No eixo da entrevista que abordou o "*Desenvolvimento profissional: permanências, mudanças e o processo cotidiano de trabalho dos professores municipais*", a pesquisadora indagou as diretoras sobre a avaliação delas em relação à educação do município. Segundo Clarice, a educação do município nesses 20 anos em que trabalha na rede não sofreu muitas mudanças significativas, isso não quer dizer que não tiveram conquistas. Ela aponta que uma das maiores diz respeito à autonomia.

Autonomia. A própria palavra revela que é uma coisa conquistada, é o indivíduo que conquista a própria autonomia. Mas nós só conquistamos essa autonomia a partir do momento que tivemos mais liberdade para agir. Porque se você recebe ordens superiores de que você tem que trabalhar daquele jeito, e se não for daquele jeito você vai ter uma avaliação negativa, você trabalha, mas agora, quando eles dão essa liberdade, mesmo que seja controlada, você consegue trabalhar a sua própria autonomia, eu entendo assim. Depois de muito tempo, comecei a perceber que o que era bom, o que não foi bom, o que deu certo, o que não deu, então eu posso trabalhar assim. A partir dessa nova postura eu alfabetizava com mais facilidade e ano a ano o resultado era melhor. (Clarice, 2012)

De acordo com Santos (2003), a autonomia no "*contexto da prática educativa deve ser entendida como um processo de construção permanente, no qual devem ser conjugados, equilibrados e fazer sentido muitos elementos*" (p.12). Para tanto, a autora define autonomia como sendo,

uma qualidade deliberativa da relação educativa, que se constrói na dialética entre convicções pedagógicas e possibilidades de realizá-las, transformá-las nos eixos reais do transcurso e da relação do ensino, o que se instaura em contextos de relação, com base na colaboração e no entendimento com outras pessoas, em contraposição ao "ter que se arranjar sozinho". (SANTOS, 2003, p.12)

Nesse sentido, o que se percebe é que na medida em que a diretora foi amadurecendo profissionalmente, práticas educativas foram (re)pensadas. A partir do momento

em que realiza uma autoavaliação, o profissional percebe o quanto pode atuar nas decisões políticas de sua prática em sala de aula. Nessa direção, a autonomia pode ser compreendida como uma "*qualidade educativa*", ou seja, maior "*capacidade de intervir nas decisões políticas pelas quais se cedem responsabilidades às escolas, em função do desenvolvimento do bem comum e de como a escola contribui ou pode contribuir para a igualdade ou a desigualdade social*" (SANTOS, 2003, p.13)

Ao realizar sua avaliação em relação à educação do município, Janete aponta que a maior mudança nesses 10 anos em que trabalha na rede foi a possibilidade oferecida para que pudesse ampliar a formação dos alunos e de seus familiares. De acordo com ela, "*antes era bem restrito, era só aula e pronto. Hoje tem esses recursos todos*". (Janete, 2012)

É uma boa educação, porque tem um currículo básico que todos, eu acredito que todos sigam, aqui nessa escola em específico além desse currículo que abrange todo o município estamos tendo a oportunidade de ter uma extensão do horário desses alunos de periferia com oficinas de laboratório de aprendizagem, modalidade de oficinas de canto, violão, de teatro, dança, artesanato, ginástica, pilates e ioga. Tudo isso ajuda na concentração, na descoberta do eu, ou melhor, de se autoconhecer e buscar esse equilíbrio para que possa melhorar as condições da sala de aula. Acredito que nessa escola, em especial, temos uma infraestrutura que é incomparável com as outras escolas da rede. A gente tem tudo que precisamos. É a maior escola da rede, temos uma força grande, possuímos 1400 alunos matriculados. Muitos alunos retornam no contraturno para as oficinas. Também temos um polo de educação a distância que atende muitas pessoas, até mesmo de outras cidades. Esse polo de educação a distância é uma parceria da prefeitura com a União. [...]. Eles trouxeram melhorias na qualidade de vida para algumas pessoas da comunidade que conseguiram depois de concluir o ensino médio fazer algum curso dessas instituições. (Janete, 2012)

Ao realizar esses apontamentos sobre a educação do município, as duas diretoras foram instigadas a falar sobre o IDEB. Perguntadas sobre quais fatores consideram importantes para obter os resultados do IDEB, Clarice detém suas considerações na importância dessas avaliações para os gestores conduzirem as políticas educacionais. Todavia, apresenta também algumas considerações em relação à melhoria da educação, as avaliações externas e posturas humanas. Além disso, para Clarice, essas avaliações são um norte para o trabalho pedagógico nas escolas. Tais apontamentos convergem em relação às colocações da Secretária e da coordenadora do Departamento de Formação.

Eu acho que a educação do município melhorou devido às avaliações. Nesse sentido, acredito que as pessoas têm que correr atrás de alguma forma porque

quando chega o IDEB, vemos quem foi o professor e a turma. Os professores vêm e pergunta, se o IDEB já chegou para que eles possam ver, é uma grande agitação. Então, eu acho que é um incentivo para todo mundo, para os professores, diretores, coordenadores. Acho que o ser humano é em si um ser competitivo e quando é bem canalizado essa questão da competição, desde que seja tudo bem avaliado, não haja punições, não haja retaliações, é positivo. Eu acho que a gente avançou a partir do IDEB em termos de município, e em termos gerais. (Clarice, 2012)

Eu acredito que seja assim, nós procuramos formas e essas provinhas nos deram até uma noção do que o Ministério da Educação julga necessário para ensinar, deram um norte. Cada escola trabalhava sob uma perspectiva, porque o que tava bom para uma escola para outra não estava bom. Então assim, eu acho que deu um norte para o Brasil inteiro. Então, nesse sentido eu acredito que seja positivo sim. (Clarice, 2012)

Por outro lado, Janete, busca relacionar o grande investimento em recursos para melhorar a aprendizagem do aluno, a falta de comprometimento das famílias e o contexto que os alunos vivem com os resultados apresentados nas avaliações externas.

O nosso IDEB vem crescendo gradativamente. Nós estávamos orientados para as Provinhas Brasil, mas não alcançamos um ponto maior na escala. No entanto temos investido muito, mas percebo que mesmo com todos esses recursos, melhorando a qualidade de vida, a gente sabe que por aqui tem muita gente que tem pouco recurso em casa, as famílias são desestruturadas, é vó criando neto, os outros priminhos, pais que estão na cadeia, alunos que foram abandonados pelos pais, ainda acontece estes tipos de situações. Mesmo com todo o empenho, com toda essa valorização e com todas essas oportunidades ainda há alguma coisa que está acontecendo com o aprendizado que não flui, não cresce mesmo se empenhando ainda há muita dificuldade de aprendizagem por parte de alguns alunos, eles não conseguem ter um bom resultado nessas provas de larga escala. (Janete, 2012)

Além desse fator social, têm-se a falta de comprometimento, não tem referência em casa que senta, estuda, ajuda a criar hábitos de leitura. Podemos até mesmo apontar a falta de nutrição, de repente lá no passado ficaram por muito tempo sendo mal alimentados, pode agora estar influenciando essa falha na aprendizagem. Mas mesmo assim não são todos, há exceções. (Janete, 2012)

Em relação à questão do papel da família na educação, o estudo de Calderano (2012) mostra que os professores da rede estadual de ensino indicam a ausência da família e suas diferentes configurações como fatores que interferem na educação de seus filhos.

Eu acho que o ensino e a educação estão desvalorizados em todas as questões, principalmente, na visão da família perante a escola. A família não dá o suporte, seja um casal, como a Oceânides falou, de homossexuais ou heterossexuais, indiferentemente disso a família, dependendo, não passa a

visão do que é o ensino, para que eu quero estar na escola, de ter uma educação. O que é viver essa educação e estar nela. Porque os nossos alunos estão na escola, mas eles não vivem a educação. Profa. Nereidas, Escola Netuno (CALDERANO (coord.), 2012).

Eu acho que isso é um desvio que a sociedade está enfrentando, e você tem necessidade de trabalhar os diversos tipos de família que nós temos hoje, ne? Nós já tivemos casais lá de duas mães, ne? Você lembra?(risos) Representava ali, pai, mãe e duas figuras femininas e que era um casal. É diferente, mas está na sociedade hoje. Profª Oceânides, Escola Netuno (CALDERANO (coord.), 2012).

Embora a família seja fundamental no processo de desenvolvimento da criança, ela não pode ser sozinha responsabilizada pelo sucesso ou fracasso escolar de seus filhos. São vários os fatores que interferem no desempenho positivo ou negativo dos alunos em relação à educação. Um desses fatores é apontado por Paro (2001) como sendo um dos mais importantes, o espaço destinado à participação da família. Esse espaço deve ser pensado para que os responsáveis de fato adiram aos propósitos da instituição, a "*adesão precisa redundar em ações efetivas que contribuam para o bom desempenho do estudante*" (p.58). Além disso, enfatiza que a própria escola precisa trilhar um longo caminho "*[...] em termos da adequação de seus objetivos e de seu aparelhamento material, humano e metodológico*" (p.72). Ademais, Charlot (2000) aponta que o fracasso escolar pode ter alguma relação com a posição social da família, mas isso não quer dizer que a origem social do indivíduo é a causa do fracasso escolar. Para o autor, ele não é uma dimensão isolada, ao contrário, parte-se do contexto histórico-social de cada sujeito.

Adentrando no tema específico da pesquisa, políticas de formação continuada, a primeira questão colocada para as diretoras foi sobre a conveniência da sua ocorrência para os professores. Ambas apontam que a formação possibilita maior segurança no exercício da profissão. No entanto, Clarice coloca que os professores são pouco incentivados para tal e fala um pouco das dificuldades encontradas por eles em fazer essa modalidade de formação. Por outro lado, Janete aponta que um dos obstáculos é o trabalho exaustivo, burocrático e que só visa a metas em que estão imersos os profissionais da educação.

Olha sinceramente eu acho que não dá para o professor parar de estudar hoje. Eu acredito que nenhum profissional tem como parar de estudar, para que ele avance na área. Agora eu acho que os professores são poucos incentivados para isso, porque eles não ganham nada mais com isso. Só se eles fizerem mestrado e doutorado. Mas o que acontece com mestrado e doutorado, são

linhas muito específicas, a própria palavra diz strito sensu, você vai para um caminho cada vez mais afunilado, em vista a especialização. (Clarice, 2012)

Ajuda estar capacitando, a compreender, a trabalhar efetivamente com segurança, saber do que você está fazendo, porque você sai da sala de aula e vem direto para a direção, é um outro universo, é outro ambiente de trabalho, são outras responsabilidades, acaba tendo que aprender na hora. Muitas coisas você só cumpre, e não sabe o objetivo, o porquê daquilo, porque você tem que fazer. Tem que cumprir o prazo, tem que cumprir as metas. (Janete, 2012)

Quando indagadas pela pesquisadora sobre o espaço destinado à formação continuada no município, as diretoras destacam os seguintes pontos: dispensam das atividades, pontuação e escolha de temas. Ambas colocam que a dificuldade das pessoas de participarem dessa iniciativa é devido à falta de tempo e reconhecimento por parte das políticas do município. De acordo com os relatos a seguir, há uma transferência de responsabilidade para o professor em relação a sua formação sem que com isso ele seja amparado por uma política de valorização.

Dispensa de atividade, pagamento de inscrição, por parte da secretaria, NÃO. Você tem incentivo só mesmo em cursos de especialização, mestrado e doutorado: pós-graduação 20%, mestrado 30% ou 50% se você tiver especialização, e doutorado 100%, então, tem investimento da secretaria em relação a esses títulos. Agora os outros cursos que você faz de aperfeiçoamento, vai muito do interesse do professor. Contudo como tem pessoas que tem jornada dupla, jornada tripla, não conseguem mais fazer nem um curso a distância, para poder estar se capacitando. Melhora para você no seu dia a dia, mas não tem reconhecimento de nada. (Janete, 2012)

Não tem esse incentivo em relação à dispensa de atividades. A escola que faz muitas negociações com os professores. É uma iniciativa da escola. Por isso que muitas escolas têm muitos profissionais que fazem e outras não tem. Eu entendo perfeitamente, porque às vezes o professor tem até interesse, mas é um desgaste imenso e ele não vai ter um retorno com aquilo, um retorno financeiro, profissional, ele prefere não fazer. (Clarice, 2012)

Ao abordar as questões dos eixos que trata da "Visão sobre a formação continuada e as circunstâncias em que ela ocorre" as diretoras foram motivadas a refletirem e a trazerem para a cena discursiva seus apontamentos acerca das situações em que ela ocorre. Na primeira questão buscou-se ter a visão delas em relação à maneira de como está pensada a formação continuada da rede de ensino municipal. Para Clarice, há grandes diferenças, a começar pelo lugar de onde fala o palestrante, o ambiente, os desafios e os conflitos que vivenciam. Janete centra sua observação na questão de que os cursos são pensados tendo como foco o IDEB:

Na verdade é sempre assim a pessoa fala de um lócus e quem ouve está em outro lócus. Geralmente acho, sinceramente, que os cursos são excelentes, mas quando a gente vai fazer um curso ou ouve um discurso da secretaria de educação, os cursos são ótimos, trazem uma teoria muito boa, mas muitas vezes eles são completamente impraticáveis. Não leva em consideração a vivência da sala de aula, não considera a crise que estamos vivendo de indisciplina, não considera a crise que estamos vivendo de família, não considera a crise de desrespeito, as dificuldades que enfrentamos no dia a dia. E tudo que vê, não são todos os cursos, a maioria fala a partir do lócus delas, da sala delas na secretaria de educação, onde tudo é burocrático. Há uma diferença entre a prática, ou melhor, entre o ideal e o possível. Lá eles trabalham com o ideal aqui nós trabalhamos com o possível, então é uma coisa que foge da prática, foge da realidade. Mas com sua experiência, com o tempo você vai acatando o que é bom e adaptando, entretanto isso se dá quando o professor já conquistou sua própria autonomia. A autonomia é um processo, é um processo de anos. (Clarice, 2012)

Ela está estrutura para atender a maioria das pessoas, dentro daquele perfil que pode estar melhorando o IDEB, melhorando o desenvolvimento de aprendizagem, tendo o foco no aluno. (Janete, 2012)

No primeiro relato, nota-se a lacuna entre aqueles que elaboraram as ações de formação continuada e aqueles que dela participam. Para que se construa uma proposta de formação continuada na perspectiva colaborativa, Calderano (2012) enfatiza a sincronicidade entre as ações das instituições governamentais, a escola e os sujeitos, "*indo além da ideia recorrente de atribuir à escola - a prática e à universidade - a formação. Diferentemente, concebemos que a formação e a prática docente devam ser compartilhadas pela universidade e pela escola*". (p.21). Essa ação deve ser uma proposta que de fato efetive o diálogo aberto, sólido e articulado com outras formas de construção do saber e com outras instâncias formativas. O contexto interno da escola deve ser o marco de ancoragem obrigatório e imprescindível, mas é também ponto de partida para as modalidades de formação continuada do professor. Ao contrário, o segundo relato trouxe para a discussão o uso do Ideb como critério principal para definir as ações nesse sentido pela SME⁴⁶. Isso leva a pensar que os outros fatores envolvidos (saber docente, prática de sala de aula, condições de trabalho, gestão) são desconsiderados no processo de elaboração.

Na oportunidade a pesquisadora indagou-as sobre a formação continuada na escola. As diretoras reconhecem esse espaço como formador, mas percebe-se que a única prática constituída para esse fim, com encontros reais de professores, são as reuniões

⁴⁶ Secretaria Municipal de Educação.

pedagógicas, em ambas as escolas. Espaço que na maioria das vezes é restrito para as pautas de demandas externas às instituições. Segundo Candau (2003), a escola deveria ser o lugar em que o professor "*[...] aprende, desaprende, reestrutura e, aprendido, faz descobertas, portanto, é nesse lócus que muitas vezes ele vai aprimorando sua formação*" (p.57).

A formação continuada na escola se faz por meio de reuniões pedagógicas, grupos, mas é aquela história, tudo tem que ser dentro da carga horária do professor. Nas reuniões, dias letivos que não têm demanda de alunos, os professores se reúnem para trocarem experiências e planejar juntos Toda oportunidade de troca aproveitamos. (Clarice, 2012)

A gente trabalha assim com reuniões pedagógicas todo mês, dois encontros dentro do horário de trabalho, é o horário que todos podem estar vindo duas vez por mês. A gente tem uma organização curricular que permite que aquele dia que o professor já está aqui e aproveitamos e fazemos a reunião, para não prejudicá-lo em outra instituição. A gente busca atender os dois segmentos. E são muito produtivas, pois trabalhamos a realidade da sala de aula, trocas de experiências, nós trazemos às vezes palestrantes, todos especializados, [...], trazemos também pessoas para trabalhar as relações interpessoais, dinâmicas, como estar interagindo. (Janete, 2012)

Segundo as diretoras, o planejamento coletivo acontece nos momentos das reuniões pedagógicas, que são fundamentais para dar vez e voz aos professores. Para Santos (2003), as iniciativas de trabalho coletivo revelam-se "*na valorização de seu pensar, de seu sentir, de suas crenças e valores como aspectos importantes para compreender seu fazer, pois os professores não se limitam a executar currículos, também os elaboram, definem, reinterpretam.*" (p.11)

Nesse sentido, as diretoras foram instigadas a indicarem o ponto crucial que deveria ser utilizado para definir as propostas de formação continuada na rede municipal de ensino. Houve uma convergência de apreciação, ambas indicaram o fator aprendizagem do aluno como sendo o ponto categórico para as definições das iniciativas.

O ponto crucial na questão da busca por formação é a aprendizagem do aluno. É só a aprendizagem e não outro. O aluno é o foco da escola. Eu sempre falo isso que a escola é feita para o aluno, o foco é o aluno, agora ela é feita pelos profissionais. Se é feita para o aluno, as necessidades que devem ser atendidas são às do aluno, mas ela é feita pelo o profissional, então você tem que investir nesse profissional, valorizar esse profissional, facilitar no que você puder a vida desse profissional, criar um espírito de identidade com a escola, com o grupo. Considero que professor e aluno são a escola. (Clarice, 2012)

O grande objetivo tem que ser a aprendizagem do aluno. (Janete, 2012)

Além disso, a pesquisa de Calderano (2012) aponta a importância de se valorizar os saberes docentes como critério para a definição das políticas de formação continuada. O professor, no exercício de sua profissão e na prática de sala de aula constrói saberes denominados “saberes experienciais” decorrente de seu trabalho cotidiano e do conhecimento do seu meio social. Para Tardif (2008), esses saberes “*incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser*”, o que qualifica ainda mais o processo educativo.

[...] o professor capacitado ensinando essas crianças a buscarem suas diversões, procurarem ser mais críticos dentro da sala de aula, construindo seu conhecimento, não só buscando do professor, mas eles trazendo de fora, do seu dia-a-dia, o que eles têm de conhecimento da família, mesmo a família sendo pobre, todo mundo pode contribuir para esse conhecimento, para esse crescimento do aprendizado e aí, essa criança vai mudando, esse adulto vai tomando direções, o aluno também vai se capacitando, se tornando um aluno mais forte, mais crítico, olhando pro futuro e sabendo o que vão fazer das suas vidas. Professora Kamala, Escola Saturno (CALDERANO (Coord.), 2012)

É uma troca de experiências que só somou as experiências que a gente teve e o que a gente ouviu de vocês, dá pra refletir muita coisa. Professora Sadi, Escola Vênus (CALDERANO (Coord.), 2012).

É momento de a gente parar e refletir até na nossa prática também e isso a gente vai levar por toda a vida. Professora Arne, Escola Vênus (CALDERANO (Coord.), 2012).

Por outro lado, as diretoras apontam que as diferentes fases profissionais interferem no interesse dos professores em buscar por formação continuada. As professoras que se encontram perto de aposentar, segundo elas, não têm interesse em participar dos modelos de cursos oferecidos. Gatti e Barreto (2009) apontam que o processo de formação deveria ser compreendido como um movimento direcionado a responder aos diferentes desafios que se sobrevêm, no que se poderia identificar com diferentes fases da vida profissional: o início da carreira, o processo de desenvolvimento e os tempos mais avançados em que o professor consolida sua experiência profissional. No entanto, não é isso que se observa nos relatos abaixo.

Tem gente que quando a gente fala, oh vai ter um curso assim..., na mesma hora reclama, e geralmente são os mais velhos. A partir desse momento você vê dos mais velhos falas como: ah não! Pelo amor de Deus de novo não; ah não, ih já fui, ih é uma besteira. Percebo-nos mais velhos, que estão próximos

para se aposentar, geralmente é necessário um incentivo mil vezes maior em relação àqueles que estão começando. (Clarice, 2012)

Professores que são antigos, que já tem algum tempo na educação já estão muito desestimulados. Têm boa vontade, fazem o seu trabalho, leem alguns materiais, participam ativamente das reuniões pedagógicas, mas por já constituir família e por ter pouco tempo, às vezes já nem fazem mais cursos. Segundo eles, os cursos são muito longos, elas acham que não vão contribuir mais nada. Tem pessoas que falam eu faço só se for doutorado, me dá um doutorado aí, esse eu não faço não, é assim que elas falam. Entretanto, os professores novatos, as pessoas mais novinhas, aqueles que tem uns horários mais flexíveis, esses investem muito mais. Fazem curso, fazem a jornada, trabalhos, encontros, participam de encontros mensais, cursos a distância, eles fazem todos os cursos que podem. Eu também quando era mais nova eu investia muito mais, conseguia fazer às vezes três cursos ao mesmo tempo na secretaria de educação, hoje não posso fazer em nenhum dia da semana, porque a gente tem outros trabalhos, outras demandas. Na escola tem muitos professores e coordenadores que participam [...], principalmente os contratados, porque sabem que esses cursos da secretaria contam pontuação na classificação. O olhar do professor é de ficar bem classificado e não perder o emprego. Os contratados fazem com essa intenção: de não ficar sem o emprego. (Janete, 2012)

Entre os professores que responderam ao questionário 77,7% deram continuidade aos seus estudos, fazendo curso de pós-graduação lato e strito sensu; 67,2% dos professores respondentes havia concluído o curso de especialização e 3% o curso de mestrado. Cerca de 8% encontrava-se no período em que se realizou a pesquisa, com os cursos de especialização, mestrado e doutorado em andamento. Nesse sentido, é importante observar que os professores não almejam somente concluir a graduação, boa parte busca se qualificar nos cursos de pós-graduação. Além disso recebem um retorno financeiro decorrente da conclusão desses cursos. Em consonância com o relato da diretora Janete, esses dados demonstram um movimento de continuidade do investimento na formação pelo professor. No entanto, um outro aspecto deve ser considerado, o desenvolvimento profissional dos educadores, que, de acordo com Santos (2003, p.4) é "*compreendido como uma série de situações de aprendizagens que afetam o processo de aprender a ensinar e o crescimento intelectual e profissional dos professores*". A autora ainda chama a atenção de que é necessário estar atento a esse processo, pois o mesmo permite

reconhecer que as necessidades, os problemas, as buscas dos professores não são as mesmas nos diferentes momentos do seu exercício profissional, embora muitos dos programas de formação continuada não estejam atentos a esse fato. De um modo geral, os programas de formação são os mesmos, sendo eles

voltados para o professor iniciante ou para o professor com muita experiência profissional. (SANTOS, 2003, p.4)

Quando motivadas em fazer uma "*avaliação das políticas de formação continuada do município*", Clarice e Janete centraram suas considerações sobre o seu modelo.

São cursos decididos pela secretaria. Segundo os professores que participam do curso da Elvira⁴⁷, por exemplo, considera-o muito bom. Este curso visa à alfabetização. A escola tem professores que fazem e que realmente está dando resultado. Então tem cursos que são muito interessantes, são muito bons e atinge o objetivo sim. Todos os professores alfabetizadores da escola estão participando do primeiro e do segundo ano do curso. (Clarice, 2012)

A secretaria que oferece. Por exemplo, o curso de alfabetização tem professores que já trabalham com aquela alfabetização que aprendeu [...]. Tem cada trabalho riquíssimo aqui à tarde as professora se dedicam, fazem trabalhos e você vê os resultados nas crianças. Mas você sabe que na educação a gente não tem um retorno tão rápido, é a longo prazo. Contudo você já vê o resultado desse curso na prática dos professores em sala de aula, a mudança de postura é gritante. Eu chego na sala fico encantada, quero até tirar foto. (Janete, 2012)

Todavia, a pesquisadora perguntou às profissionais se haveria outras iniciativas de formação continuada que a secretaria não contempla e que elas poderiam apontar. Ou até mesmo que sugestões indicariam.

Eu acredito em cursos de menor duração, 60 horas, 80 horas, contínuos e com um número menor de pessoas. Defendo também que a gente precisa do olhar de fora, porque quando a gente só olha para nosso espaço não vemos da onde vêm as novas ideias, os novos conceitos. Porque a gente não tem tanto tempo para estudar sozinho, para pesquisar e seria muito importante ter essa visão de fora, através de pessoas que realmente estudaram para isso, uma pessoa que tenha formação para isso. Além disso, seria excelente se viessem à escola, seria o ideal, mas a troca com professores de outras escolas também é interessante (Clarice, 2012)

Acho que tem que ter mais cursos, não tem que ser de escolas isoladas, mas tem que ser amplo, se puder ser na escola é bom, mas se puder ser geral, é melhor porque você vai fazendo mais trocas, dependem do curso, mas é importante que haja estudo de caso, não importa que seja de conflito, de aprendizagem, de uma sala que tenha distorção idade/série, enfim, qualquer

⁴⁷ Encontros com professores alfabetizadores da rede promovidos pela Secretaria Municipal de Educação como mediação da Professora Elvira de Sousa Lima. Consultora contratada para discutir junto ao corpo docente teoria e prática sobre alfabetização.

coisa que venham crescer enriquecer, melhorar as condições de trabalho eu acho que é relevante. (Janete, 2012)

As diretoras olham para as escolas como um lugar privilegiado de formação. Nesse sentido, argumentam que mais do que cumprir metas nas avaliações externas, que muitas vezes não são compreendidas pelos profissionais, a escola deve ser um espaço de trocas de experiências entre todos os presentes nesse ambiente, visando à formação de todos. Ao reconhecer essa importância, apontam que a Secretaria possui uma política centralizadora no que diz respeito ao processo de elaboração das ações de formação continuada do município. Ponto que diverge com as considerações da Secretária Municipal de Educação e da coordenadora do Departamento de Políticas de Formação, que argumentam buscar imprimir uma gestão democrática. Nessa direção, colocam em discussão as condições de trabalho dos professores da rede municipal de educação. Para elas, o fator tempo consiste no grande obstáculo que os docentes devem superar. A necessidade de trabalhar jornadas duplas ou até mesmo triplas faz com que não se motivem a buscar o aperfeiçoamento, o que revela a necessidade de se repensar a política de valorização do profissional em educação. Enfim, as considerações das diretoras levam-nos à reflexão que para se ter uma política de formação continuada consistente é essencial que se valorize a dimensão política-pedagógica do processo educativo.

5.3 - Sindicato Municipal dos Professores

O sindicato dos professores municipais de Juiz de Fora possui três coordenadores. A entrevista foi realizada somente com um deles. Para a realização, foi marcado dia e horário previamente. Para fazer referência, no texto, ao entrevistado não será utilizado nome, mas sim seu cargo na instituição, ou seja: coordenador do sindicato.

Formado pela UFJF no curso de Geografia em 1987, começou a trabalhar ainda quando era graduando. Sua primeira experiência como docente fora em uma escola da Zona Rural de Juiz de Fora. Foi aprovado em dois concursos públicos, um na rede municipal e outro na rede estadual de Juiz de Fora. Trabalha também em uma escola da rede particular da cidade. São 26 anos de trabalho como professor. Além da graduação, possui uma especialização em Gestão Territorial, realizada na UFJF. Aponta que em sua formação o que mais faltou foram temas sobre a relação aluno e professor dentro da sala de aula. Para ele,

apesar das matérias pedagógicas e do estágio no João XXIII⁴⁸, que é uma realidade completamente diferente do que encontramos lá fora. Para você ter uma ideia à primeira escola que eu comecei a trabalhar [...] tinha na sétima e oitava séries, 78 alunos em cada sala. Era uma realidade completamente diferente em relação ao estágio que a universidade oferecia. (Coord. Sindicato, 2012)

No entanto, aponta que de positivo foi o trabalho desenvolvido no curso de Geografia. Tal formação possibilitou, segundo o coordenador do sindicato, vencer alguns dos obstáculos do percurso profissional. Isso foi devido à característica da formação, descrita da seguinte forma: "*fazíamos trabalho de campo em conjunto, inauguramos essa prática, juntos com os professores e alunos da turma da minha época, o trabalho de campo conjunto*".

Sua inserção no sindicato, em 1988, segundo ele, esteve sempre atrelada à sua formação e profissão. "*Eu já participava do Diretório Central dos Estudantes (DCE), eu era do DA de Geografia e quando comecei a trabalhar, em função de um problema em uma das escolas que não assinava carteira, eu comecei a participar das assembleias e dali eu já me engajei*". O Sindicato dos Professores de Juiz de Fora existe há 80 anos. É o segundo sindicato de professores do Brasil, o primeiro foi instituído no Rio. Somente depois de alguns anos é que surgiu o Sindicato de Professores em Minas Gerais que engloba os outros municípios, com exceção de Juiz de Fora.

Faz-se como primeira indagação ao entrevistado sobre qual a avaliação que tem em relação à educação da rede municipal de Juiz de Fora. Para o coordenador do sindicato, há duas questões básicas a serem consideradas:

Em alguns casos a estrutura física é muito melhor que escolas particulares, tirando aquelas que são centenárias, construídas no período em que Juiz de Fora era um centro industrial, essa é uma questão. A questão da infraestrutura das escolas municipais está bem. Por outro lado, a questão pedagógica, a escola pública você tem muitas experiências sendo efetivadas, você não trabalha uma política municipal de educação de longo prazo, muitas experiências vão acontecendo dentro da escola e está sempre mudando os rumos, acho que isso atrapalha um pouco o ensino e a aprendizagem. O corpo de professores, o próprio plano de carreira que existe, é um corpo que procura se especializar, fazendo pós-graduação, mestrado, hoje já tem muita gente com doutorado na rede municipal, isso ajuda muito, muita gente comprometida. E ao mesmo tempo, as pessoas que são contratadas para trabalharem com as séries iniciais com salários muito baixos, pouco mais que um salário mínimo, então você tem uma contradição muito grande dentro da rede. Então penso estas

⁴⁸ Colégio de Aplicação João XXIII, unidade acadêmica da Universidade Federal de Juiz de Fora.

duas questões para avaliar, e é lógico que esta situação do professorado vai influenciar na aprendizagem. (Coord. sindicato, 2012)

Nessa direção, buscou-se enfatizar a questão da aprendizagem dos alunos. Foi provocado a fazer uma avaliação nesse quesito, levando em consideração os seus 26 anos de profissão. Ele chama atenção, num primeiro momento, para a postura da prefeitura com a adoção de provas (Prova Brasil e Proalfa) para o *ranqueamento* das escolas sem considerar as diferentes realidades. Isso, segundo o coordenador, atrapalharia a traçar um panorama da situação com total precisão. Além disso, aponta a influência dos problemas sociais na escola.

eu não gosto dessas provas que servem para ranquear as escolas, os alunos, porque são realidades diferentes. Porque se você pegar os meninos do centro da cidade, normalmente as famílias são mais estruturadas, [...], então você vai ter um resultado melhor em comparação àqueles meninos que moram na periferia, o contexto é completamente diferente. Normalmente estas escolas da periferia têm resultados que estão sempre lá embaixo, e pior que divulgam isso. Então para aqueles meninos eles são sempre fracassados. Então quando a prefeitura começa a fazer estas provas, obtém os resultados e divulga isso, a própria prefeitura está avaliando que o ensino é de péssima qualidade, mas em discussões que já fizemos não são levadas em conta as situações da sociedade que as crianças vivem, então nós tivemos que alertar. [...] Eu tenho a impressão que antes, há 15 anos, eu acho que tinha um aprendizado melhor pelos alunos. Não sei se é por causa do tamanho das comunidades, da relação que a gente possuía, hoje esta tendo um boom de problemas sociais que acabam refletindo na escola. Então delimitando um período de 15 anos passo a perceber que onde a juventude vai ter um comportamento diferenciado, você tem cada vez um número maior de meninas grávidas, sem o pai, constituindo família numa condição muito precária, isso tudo reflete na escola. Então temos uma situação típica de cidade que vai crescendo, e como não tem uma política continuada de ensino as coisas vão se deteriorando. (Coord. sindicato, 2012)

Quando perguntado sobre a formação continuada dos professores oferecida pela Secretaria Municipal de Educação, o professor é enfático em dizer que ela não atinge a todos, isso acarreta pouco efeito na aprendizagem dos alunos.

Se for dentro desses parâmetros que a gente já conhece, eu não me recordo de ter um grande número de professores se propondo a fazer essa formação continuada, até onde eu sei. Como ela é voluntária e em função do tempo que as pessoas têm, tendo que trabalhar duas ou até mesmo em três instituições para obter o seu sustento, ela acaba por não fazer. A não ser quando ela tem uma formação em função da especialização, mestrado, doutorado. Que no caso da prefeitura ela pode requerer a sua licença remunerada para poder fazer esses cursos strito

sensu. Mas uma formação que é oferecida pela prefeitura, se eu não me engano, ela não atende a todo mundo, se é um corpo que tem feito, é um corpo muito restrito, então consequentemente tem pouco efeito no ensino-aprendizagem na escola. (Coord. sindicato, 2012)

Ao ser indagado sobre a participação do sindicato no processo de formação continuada, o coordenador descreve que *"o sindicato já procurou trabalhar com Congressos Pedagógicos, mas há muito tempo que não é feito. Fazíamos Seminários Pedagógicos a partir da iniciativa do sindicato, ficando restrito às palestras de um tema específico"*. Todavia, assinala que dentro das campanhas salariais conseguiram introduzir a questão da licença remunerada para 1,5% do número de professores reservado em vagas para fazer mestrado e doutorado. *"Isso é uma conquista de uma greve. Juntamente com o aumento do salário em decorrência de quando a pessoa faz o mestrado ela tem 50% do salário e doutorado 100%. Hoje se tem em torno de 30 vagas por ano sendo liberadas para fazer mestrado e doutorado com licença remunerada"* (Coord. Sindicato, 2012). Além disso, destaca também que o ACVM⁴⁹, apontado pela coordenadora do DPF como uma importante mudança na educação do município, é uma conquista decorrente de uma greve ocorrida há dez anos.

Adentrando na questão que trata da visão sobre a formação continuada e as circunstâncias em que ela ocorre, o coordenador não se posiciona quanto às suas contribuições para o desenvolvimento profissional, pois, segundo ele, é *"difícil de responder porque eu não sei que cursos estão sendo oferecidos"* (Coord. Sindicato, 2012). Advindo desse posicionamento perguntou-se sobre as contribuições da política de valorização do magistério para o crescimento profissional do professor. Segundo o representante sindical, o plano de carreira do município favorece muito o desenvolvimento profissional, no entanto a experiência profissional é um ponto de extrema importância nesse processo.

O que existe no Plano de Carreira para o crescimento profissional dele, eu acredito que sim, que é a possibilidade de fazer mestrado, doutorado, essa tem e cresce, tanto na carreira, quanto profissionalmente e acho tem uma relação com o ensino e aprendizado, não totalmente, que não é pelo fato que uma pessoa ter doutorado que ela vai conseguir que seus alunos aprendam. Vai muito da experiência que a pessoa tem em relação ao trato com os alunos. (Coord. sindicato, 2012)

⁴⁹ Ajuda de Custo de Valorização do Magistério (ACVM). O professor recebe anualmente uma quantia em dinheiro para cada cargo que possui na rede municipal de ensino. Com essa gratificação é permitido a ele comprar livros, investir em formação, comprar equipamentos, uma série de coisas para favorecê-lo em seu trabalho.

Nessa direção, o entrevistado aponta que hoje a educação passa por uma crise decorrente da ampliação dos cursos de licenciatura, consequência da exigência da LDB Lei 9394/96. De acordo com o profissional, muitas foram as pessoas que entraram nesses cursos, mas poucas são aquelas que têm capacidade de enfrentar uma sala de aula. Em consonância, Gatti e *et al* (2011) apontam para a complexidade atual do papel do educador escolar, que implica,

não só domínio de conhecimentos disciplinares e metodologias de ensino, mas também compreensões sobre o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças e dos jovens, e compreensão e capacidade de lidar com diferenças (por exemplo, a heterogeneidade dos alunos quanto a estágios de desenvolvimento, vínculos familiares, religiosos, condições econômicas etc.) Isso, em ambiente de escola e sala de aula, perpassado por questões culturais, por políticas educacionais de governos, por informações midiáticas, por ambiente ainda permeado por processos relacionais-afetivos, por vivência e convivência com situações as mais variadas, por necessidades comunitárias e pessoais de todos os atores envolvidos [...] (p.137).

O coordenador do sindicato indica, segundo o relato que se segue, que a educação municipal enfrenta um grande problema em relação ao grande número de formandos nos cursos de licenciaturas e a influência dessa situação na prática de sala de aula desses profissionais.

Sinceramente, eu acho que a gente tem um problema muito grande na categoria atualmente. Muita gente formando em licenciatura, com a abertura dos cursos noturnos, e também como exigência da LDB, muita gente entrou nesses cursos: Pedagogia, História, Geografia...muita gente encontrou, mas a pessoa não tinha como objetivo ser professor. Mas a partir do momento que ele formou em licenciatura, muita gente começou a dar aula e aí tem um problema que eu acho que é principal na relação do professor com o aluno. Existe um problema hoje da relação do professor com o aluno. Tem muita gente que está dando aula hoje sem ter uma sensibilidade na relação professor e aluno e ele acaba adoecendo.(Coord., sindicato, 2012)

Para Gatti (201, p.25), "*cada vez mais, os professores 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 nas escolas*". Para tanto, a autora enfatiza que esse profissional precisa estar preparado para

exercer uma prática contextualizada, que atenta às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e

expectativas escolares. Uma prática que depende não apenas de conhecimentos e de competências cognitivas no ato de ensinar, mas também de valores e atitudes favoráveis a uma postura profissional aberta, capaz de criar e ensaiar alternativas para os desafios que se apresentam. (p.25)

Em decorrência desse novo papel social, o professor tem vivido uma jornada de trabalho extenuante - "*um trabalho que não se esgota no horário escolar e que exige compromisso contínuo – fazendo que essa profissão porte tensão maior do que outras profissões*" (GATTI e *et al*, 2011,p.137). Por isso, tais situações têm levado os professores a problemas de adoecimento recorrentes, ratificado pelo depoimento que se segue:

*Temos muitos professores doentes, muita gente mesmo doente na categoria. A pessoa não consegue. Eu acho que essa relação deveria ser trabalhada nos cursos de formação continuada dos professores, a relação com os alunos, os preconceitos que existem do corpo docente com o corpo discente e vice-versa. Às vezes a relação que ela traz da vida dela e não consegue trabalhar com um corpo discente que vive numa situação precária. Então assim, você tem um choque e tem muitas pessoas que não aguentam, então entram em depressão e em licença médica. Então o número de licenças médicas que nós temos na categoria é algo gigantesco. É tal o tamanho que a prefeitura chegou um dia, três anos atrás emitir um decreto tentando dificultar o máximo a apresentação do atestado médico. Mas aconteceu um fato que uma professora acabou falecendo, porque enquanto ela não conseguia o atestado ela foi trabalhar doente e só piorou, vindo a falecer.
(Coord. sindicato, 2012)*

Foi solicitado ao coordenador realizar uma avaliação das políticas de formação continuada do município. Sua avaliação centrou-se de forma ampla, uma vez que, conforme posicionado anteriormente, ele não tinha conhecimento de todas as ações da referida rede. Sendo assim, para ele, a concepção de educação da administração 2009-2012

está mais para resultado do que para emancipação. Acho que a educação vigente não tem como objetivo uma formação humana, mas sim atender metas de uma educação de concepção mercadológica. (Coord. sindicato, 2012)

Continua refletindo que, dentro dessa concepção, a política de formação atende a um público restrito e isso não tem um impacto positivo na educação do município. Para o coordenador, as condições de trabalho enfrentadas pelos professores interferem muito na decisão para participar ou não do processo de formação continuada.

Dentro da realidade que estamos vivendo hoje, o sonho do professor era trabalhar em só uma escola, mesmo sendo 40 horas, ser de dedicação exclusiva. Se você pegar um profissional, tem casos em que dá 60 aulas por

semana e a carga horária é de 48 aulas. A dupla ou até mesmo a tripla jornada de trabalho dos professores impede que eles façam cursos de formação continuada. Se a lei do piso fosse respeitada na íntegra, assim como defende a Confederação Nacional dos Trabalhadores, sobre a jornada de trabalho respeitando o plano de carreira a situação seria diferente. Você teria professores ganhando salários dignos e sem necessidade de trabalhar em duas, três escolas diferentes. Então, as condições de trabalho hoje do professorado interfere muito na sua participação em curso de formação continuada. (Coord. sindicato, 2012)

Dentro dessa realidade, o entrevistado aponta os congressos como a melhor opção para realizar a formação continuada. A rede municipal de Juiz de Fora realizava as chamadas Jornadas da Educação. Um evento realizado durante uma semana onde se tinham várias atividades por áreas de conhecimento. Logo, uma formação em massa, que, segundo Pimenta (2002), tem pouco efeito na aprendizagem dos alunos. No entanto, segundo o coordenador do sindicato quando era realizada dessa forma havia uma "*parada pedagógica, de uma semana, que você tinha diversas atividades dentro de sua área, você tinha palestras interessantes, outro horário você tinha minicursos*" (Coord. Sindicato, 2012). De acordo com ele, havia uma sensibilidade do gestor para liberar todos os professores para participarem.

Fazia parte do calendário escolar. E as pessoas iam e faziam. Era uma atividade muito grande e inclusive outras escolas da rede estadual e algumas particulares também liberavam os profissionais da prefeitura para participarem. Eu acho que esse é o melhor formato para se fazer a formação continuada. (Coord. Sindicato, 2012).

Percebe-se que a dimensão política, no que diz respeito à reivindicação de melhores condições de trabalho, prevalece em relação à dimensão pedagógica da educação em suas considerações. O seu desconhecimento das ações de formação continuada oferecida pela rede municipal faz-nos refletir sobre as prioridades dessa instituição. Um sindicato que representa toda uma categoria e o seu coordenador não possui um conhecimento consistente sobre os processos de formação dos profissionais deveria repensar sua postura frente a esse processo. A formação, a questão salarial, as condições de trabalho, enfim tudo está imbricado numa mesma trama: a valorização docente. Lutar por uma educação de qualidade e melhores condições de trabalho para os professores não significa desconsiderar os processos de formação; pelo contrário, ele é o primeiro passo para propiciar solidez na luta da democratização da escola pública de qualidade.

6 - Considerações Finais

Para aqueles que acreditam que as pessoas vêm em primeiro lugar e não podem ser sacrificadas, que tipo de projeto de sociedade devemos construir; que tipo de valores e de conhecimentos devemos desenvolver; quais as implicações para a formação e profissionalização do educador? (FRIGOTTO, 1996, p.77)

Buscou-se nessa pesquisa analisar a política de formação continuada da rede municipal de ensino e o espaço ocupado e/ou destinado ao professor na elaboração da mesma. Nesse sentido, um dos objetivos foi oportunizar uma reflexão sobre essa política, direcionada por um projeto específico e com características determinadas.

Nesse trabalho, não houve a pretensão de somente pontuar as características e os modelos de formação que se encontram nas considerações de muitos pesquisadores, mas realizar uma análise e uma reflexão sobre a produção de uma concepção dada de formação para o século XXI. Muitos são os desafios que o professor, nesse contexto, enfrenta, o que tem exigido um novo papel social e, por conseguinte, uma nova concepção de formação.

Ao debruçar sobre os processos de formação continuada, buscou-se mostrar as propostas para esse fim, o papel dos professores, as relações estabelecidas entre formação e desenvolvimento profissional e entre formação e melhoria da qualidade da educação. No entanto, ao longo do debate, percebeu-se que a formação de professores é um assunto colocado em diferentes discussões, como forma de superar as deficiências dos processos formativos anteriores à inserção do profissional no mundo do trabalho.

Observou-se que tais políticas são atendidas a partir de várias ações, caracterizadas pela heterogeneidade, que vão desde cursos de extensão até cursos de formação que concedem diplomas profissionais em nível superior. No bojo dessas evidências, constata-se que a maioria dos programas oriundos da iniciativa pública em Juiz de Fora ajusta-se ao padrão de preencher as lacunas de uma formação inicial frágil e precária. As propostas se cumprem em ensinar conteúdos e metodologias, com o intuito de fazer com que os professores coloquem-nos em prática na sala de aula. Diante desse cenário refletiu-se sobre: **o lugar dos professores nessa política**. No entanto, o que se percebeu foi uma falta de lugar dos professores.

A partir dos dados produzidos, buscou-se ter um olhar mais atento sobre o lugar destinado e/ou ocupado pelos professores dessa rede de ensino no processo de elaboração das políticas de formação continuada. Para Tardif (2007), Nóvoa (1998), Conteras (2002) e

Imbernón (2009), urge a necessidade de reconhecer o professor como sujeito de seu conhecimento e, portanto, como sujeito que tem algo a dizer sobre a sua própria formação profissional. Nesse sentido, a partir das considerações dos sujeitos envolvidos nessa pesquisa, revelou-se o lugar que eles têm ocupado no processo de formação continuada no âmbito do município de Juiz de Fora.

Segundo os docentes, eles ocupam o lugar de participantes nas propostas feitas pela Secretaria e não autores das mesmas. Esse fato é ratificado por 79 % dos professores que responderam aos questionários. Isso nos faz pensar que essa situação é devido à falta de iniciativa dos professores ou à ausência de espaço no campo da elaboração da política de formação continuada da rede. Tardif (2008) defende que professor deveria ser "autor e ator de sua formação" (p.44).

Por outro lado, quando descreve essa política, a Secretária expõe que para defini-la são levadas em conta as demandas sugeridas pelos professores e os índices apresentados pela rede nas avaliações externas. Somos levados a refletir sobre qual elemento apontado possui maior peso na configuração dos programas de formação continuada: as demandas dos professores ou o IDEB? Ao tomar o IDEB como o de maior peso para definir as propostas de formação continuada de uma rede de ensino, corre-se o risco de ficar preso a políticas externas que desconsideram a realidade cotidiana da escola; a tendência é de desvalorização do ambiente escolar e dos saberes docentes. Até que ponto esse índice revela a real situação do ambiente escolar, da prática docente, da aprendizagem dos alunos; enfim, de todos os processos envoltos da educação?

Segundo a coordenadora, a missão do DPF "*é desenvolver as ações de formação continuada para os quase 5.000 profissionais da educação da rede, incluindo as creches municipais e as conveniadas que, pela legislação, nós somos também responsáveis por este processo de formação*". Em consonância com a Secretária Municipal de Educação, a representante do DPF relata que a formação continuada da rede é pensada a partir das demandas levantadas nas escolas e pelos resultados das avaliações externas. Analisadas as demandas e os resultados nas avaliações externas, as ações de formação são elaboradas. De acordo com ela, a proposta em discussão está há quatro anos em funcionamento e tem atendido aos objetivos da Secretaria.

Todavia, em concordância com os professores, as diretoras relataram que os docentes não são consultados em relação aos temas dessas ações da rede municipal de Juiz de Fora. Para elas, a gestão municipal, no âmbito da Secretaria Municipal de educação, é

centralizadora na tomada de decisões no que se refere ao processo de formação dos professores. Quando indagadas sobre a existência de práticas de consulta por parte da Secretaria Municipal de Educação aos professores para sugerirem temas, tipos, para o processo de formação continuada as duas diretoras responderam o seguinte:

Eu não sei se a rede consulta, porque nunca chegou a mim essa questão sobre quais seriam os meus interesses, nunca chegou isso para mim, tanto como professora quanto gestora. (Clarice, 2012)

São os que estão lá, é aquele livrinho⁵⁰ que vem para as escolas. (Janete, 2012)

A partir do eco das análises dos dados construídos, identifica-se uma necessidade de que os professores encontrem mecanismos que os mobilizem e incentivem um (re)situar, de modo a terem reconhecidos o seu papel de protagonistas frente à elaboração das políticas de formação continuada. Esse é um compromisso tanto dos gestores, através do modelo de gestão adotado que reconheça a importância e o grau de protagonismo que o professor deve ter na elaboração das políticas, quanto do professor que precisa reconhecer sua importância na construção de uma proposta coletiva e responsável de participação nas questões que envolvem a educação, particularmente nesse caso, nas questões que envolvem a sua formação continuada.

A partir deste estudo, podemos destacar algumas dimensões importantes para (re) pensar a política de formação continuada reveladas ao longo do processo e a partir do depoimento dos sujeitos da pesquisa:

- **Concepção de formação continuada:** observou-se uma contradição entre o que é proposto em relação à formação continuada na rede municipal de ensino e o discurso acerca da concepção em relação a tal processo. Conforme Gatti (2008, p.10), "*a legislação não nasce do nada, como inspiração ou insight momentâneo, por desejo desse ou daquele, é resultante de um processo histórico em que as ações se desenvolvem*". Esse processo (histórico) tem indicado que os gestores reconhecem a escola como espaço formador no discurso, mas nos documentos referentes à formação continuada da rede municipal essa perspectiva não é contemplada.

⁵⁰ Referência à programação dos cursos oferecidos de formação continuada na rede municipal de ensino.

a escola precisa do trabalho coletivo. Que os professores possam pensar e discutir. [...] Eu acho que é isso, tem que sentar e discutir a criança, tem que sentar e discutir formas inovadoras, o que você aprendeu no seu curso que está fazendo na secretaria, no seu grupo de estudo que é diferente do meu que eu não sento com você e não contamos um para o outro. É nessa troca de experiência das próprias formações que aprendemos mais. (Secretária, 2012)

a melhor formação é aquela desenvolvida no contexto da escola para atender o projeto da escola, atender as necessidades da escola, para atender aquela realidade especificamente. (Coord. DPF, 2012)

- **Avaliações externas, a formação continuada e os contextos escolares:** notou-se que os indicadores gerados pelas avaliações externas são pontos de partida para que se decida sobre as ações de formação continuada e que avalia se ela teve o seu objetivo alcançado, conforme relato da Secretária Municipal de Educação.

Então, são os indicadores que servem para indicar se o quê eu estou fazendo está ajudando ou o quê eu estou fazendo não está ajudando. Eu tenho que trabalhar com alguns indicadores gerais e como eu não posso ficar dentro de cada escola para saber o que está acontecendo em cada uma delas, apesar de ter reuniões mensais com todos os diretores, [...], eu acho que não tem condições, cada uma tem sua realidade, cada uma vive o seu processo, então assim esse indicador geral é importante. (Secretária Municipal de Educação, 2012).

No entanto, deve-se atentar que esses instrumentos avaliativos não levam em consideração as condições de trabalho, as estruturas físicas de cada escola, a rotatividade de professores contratados e as condições socioeconômicas dos alunos atendidos, que contribuem de forma preponderante para os resultados das escolas em relação às avaliações externas. Sobre esse aspecto diz o coordenador do sindicato:

eu não gosto dessas provas que servem para ranquear as escolas, os alunos, porque são realidades diferentes. Porque se você pegar os meninos do centro da cidade, normalmente as famílias são mais estruturadas, [...], então você vai ter um resultado melhor em comparação àqueles meninos que moram na periferia, o contexto é completamente diferente. Normalmente estas escolas da periferia têm resultados que estão sempre lá embaixo, e pior que divulgam isso. Então para aqueles meninos eles são sempre fracassados. (Coord. Sindicato, 2012)

- **Condições de trabalho:** apesar dos investimentos feitos pela Secretaria Municipal de Ensino, torna-se necessário que essa instituição formadora reconheça a complexidade da formação e a atuação do profissional nas condições que oferece. É imprescindível que o

processo de desenvolvimento profissional venha acompanhado de melhorias nas condições de trabalho, na medida em que estas podem potencializá-lo ou restringi-lo.

Dentro da realidade que estamos vivendo hoje, o sonho do professor era trabalhar em só uma escola, mesmo sendo 40 horas, ser de dedicação exclusiva. Se você pegar um profissional, tem casos em que dá 60 aulas por semana e a carga horária é de 48 aulas. A dupla ou até mesmo a tripla jornada de trabalho dos professores impede que eles façam cursos de formação continuada. Se a lei do piso fosse respeitada na íntegra, assim como defende a Confederação Nacional dos Trabalhadores, sobre a jornada de trabalho respeitando o plano de carreira a situação seria diferente. Você teria professores ganhando salários dignos e sem necessidade de trabalhar em duas, três escolas diferentes. Então, as condições de trabalho hoje do professorado interfere muito na sua participação em curso de formação continuada. (Coord. sindicato, 2012)

- **Necessidades dos professores:** ficou claro no trabalho que há investimento no que diz respeito à elaboração e à efetivação da política de formação continuada da rede municipal de ensino. Mas para que sejam alcançados os objetivos de melhoria da qualidade da educação, torna-se imprescindível tornar o professor autor e protagonista do seu processo formativo. Isso demanda um esforço coletivo de ampliar o espectro das ações do professor, da escola e da universidade.

Na verdade é sempre assim, a pessoa fala de um lócus e quem ouve está em outro lócus. Geralmente acho, sinceramente, que os cursos são excelentes, mas quando a gente vai fazer um curso ou ouve um discurso da Secretaria de Educação, os cursos são ótimos, trazem uma teoria muito boa, mas muitas vezes eles são completamente impraticáveis. Não leva em consideração a vivência da sala de aula, não considera a crise que estamos vivendo de indisciplina, não considera a crise que estamos vivendo de família, não considera a crise de desrespeito, as dificuldades que enfrentamos no dia a dia. E tudo que vê, não são todos os cursos, a maioria fala a partir do lócus delas, da sala delas na secretaria de educação, onde tudo é burocrático. Há uma diferença entre a prática, ou melhor, entre o ideal e o possível. Lá eles trabalham com o ideal aqui nós trabalhamos com o possível, então é uma coisa que foge da prática, foge da realidade. (Clarice (Diretora), 2012).

- **Participação dos professores:** essa dimensão foi muito apontada por todos os participantes. Para os professores, a disponibilidade de tempo, é um fator relevante quanto à decisão de participarem das ações formação continuada oferecida pela Secretaria. A jornada dupla, ou até mesmo tripla dos professores faz com que eles invistam pouco nesses processos. Além disso, o fator financeiro deve ser levado em consideração, pois os professores efetivos

não recebem gratificações por participarem de atividades nessa perspectiva, a não ser se forem cursos de pós-graduação stricto e lato sensu. Já para professores contratados, os certificados de participação agregam valor em seu currículo, e isso os possibilita a ter uma melhor classificação na listagem de profissionais que desejam firmar contrato no ano seguinte.

Em relação a horários. Na maioria das vezes não podemos fazer porque trabalhamos em mais de uma escola. (Escola Castor, 2012)

Dispensa de atividade, pagamento de inscrição, por parte da secretaria, NÃO. Você tem incentivo só mesmo em cursos de especialização, mestrado e doutorado: pós-graduação 20%, mestrado 30% ou 50% se você tiver especialização, e doutorado 100%, então, tem investimento da secretaria em relação a esses títulos. Agora os outros cursos que você faz de aperfeiçoamento, vai muito do interesse do professor. Contudo como tem pessoas que têm jornada dupla, jornada tripla, não conseguem mais fazer nem um curso a distância, para poder estar se capacitando. Melhora para você no seu dia a dia, mas não tem reconhecimento de nada. (Janete, 2012)

nós trabalhamos no convencimento do professor, da importância da participação dele. Então hoje o que tem funcionado, porque o que temos, como todo o Brasil esta enfrentando isso, uma dificuldade de que o professor participe da atividade de formação. Esse é o maior desafio que nós temos, no sentido de termos um número maior de profissionais participando de formação continuada. Porque em função do trabalho extenuante dos professores em mais de uma escola em diferentes turnos de trabalho esses professores às vezes preferem participar da formação na própria escola. (Coord. DPF, 2012)

Portanto, os dados construídos junto aos professores e gestores municipais suscitaram a reflexão de que não devemos enfrentar os desafios da formação com propostas paliativas. Ao contrário, elas devem considerar que diferentes "*perfis de professores chegam às escolas. Conhecê-los e reconhecê-los talvez seja uma forma concreta de ajudá-los a enxergar melhor os alunos com os quais trabalham, oferecendo subsídios para superarem o atual estágio de conhecimento teórico e prático*". (Calderano, 2012). Notou-se que há uma pretensão de criar melhores condições para a formação continuada na rede municipal de ensino. No entanto, tal política deveria superar a lacuna entre aqueles que elaboram daqueles que irão colocá-la em prática. Enfim, deveria assumir a perspectiva colaborativa de formação em suas ações. Para tanto, torna-se necessário o fortalecimento da institucionalização das ações de formação por meio da parceria entre a universidade e as escolas. Esse caminho⁵¹ pode ser promissor na

⁵¹ Na pesquisa, "*A formação, o trabalho dos docentes que atuam no Ensino Fundamental e a avaliação sistêmica das escolas mineiras*" (CALDERANO, 2012), o grupo Forpe buscou construir uma proposta formativa assentada na abordagem da pesquisa colaborativa. Nesse sentido, as demandas acadêmicas e escolares se constituíram pilares desse processo que teve como um dos seus objetivos relacionar os aspectos teóricos, práticos e seu significado para

medida em que as propostas deixem de ser produzidas de forma pontual e descontínua e passem a ter como ponto de ancoragem as práticas e os saberes docentes.

o cotidiano da escola. Tal pesquisa gerou duas publicações pelo grupo: *Formação e Trabalho Cooperado: contrapontos entre a universidade e a escola* (CALDERANO, M. A.; MARQUES, G.F.C.; MARTINS, E. B.A. (orgs.), 2013); *O que o IDEB não conta? Processos e resultados alcançados pela Escola Básica*. (CALDERANO, M. A.; BARBACOVÍ, L. J.; PEREIRA, M. C. (orgs.), 2013).

7 - Referências

AGUIAR, Wanda M. J.; OZELLA, S. Núcleo de Significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, Ciência e Profissão**. Ed: Associação Brasileira de Editores Científicos: Brasília, vol. 26, no 2, p.222-245, jun. 2006.

_____; SOARES, Júlio Ribeiro. **A formação de uma professora do Ensino Fundamental: contribuições da Psicologia Sócio-histórica**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). Volume 12 - Número 1, Janeiro/Junho 2008.

ALVARADO PRADA, L. E.; VIEIRA, V. M. O.; LONGAREZI, A. M. Concepções de formação de professores nos trabalhos da Anped 2003-2007. **32ª Reunião da Anped - 2009**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5836--Int.pdf>. Acessado em: 14 de julho de 2011.

ALTET, Marguerite. As Competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In:_____; PAQUAY, Léopold PERRENOUD, Philippe CHARLIER, Évelyne. (orgs.). **Formando professores profissional: Quais competências**. Tradução: Fátima Murad e Eunice Gruman. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e pós-estado do bem-estar. In: **Educação e Sociedade**, vol. 25, n. 89, set/dez 2004, p. 1105-1126.

BORGES, Cecília; TARDIF, Maurice. Apresentação. **Educação e Sociedade**, ano XXII, n 74, Abril/2001, p. 11-26.

_____. **O professor da Educação Básica e seus saberes profissionais**. 1ªed. Araraquara: JM Editora, 2004, 320p.

BRASIL.Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: Senado, 1988.

_____.Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27894.

_____. **Fundamentos para formação do professor da educação básica**. Brasília 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/esbo%E2%80%A1o4.pdf>.> Acesso em: 17 set. 2010.

_____. Lei n. 10.172, de 9 janeiro de 2001. Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 de fev. 2002.

_____. MEC. **Secretaria de Educação Básica. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica:** orientações gerais, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livrodarede.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2011.

_____. Resolução 13/2006. **Regimento Interno da Secretaria de Educação de Juiz de Fora.** Juiz de Fora/MG, 11 de abr. de 2006.

_____. Decreto Nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 de jun. 2006.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de desenvolvimento da educação:** razões, princípios e programas. Brasília, DF: MEC, 2007.

_____. Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 de jan. 2009.

_____. MEC. **Divulga o Plano Nacional de Formação dos professores da Educação Básica.** Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livro.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2010.

_____. Lei n. 8035, de 20 dezembro de 2010. Institui o Plano Nacional de Educação 2011-2020 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 de jul. 2012.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. A Reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.58 p.

CALDEIRA, Ana Maria Salgueiro. A construção do saber docente: do cotidiano em direção ao não cotidiano. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 38, p.219-241, dez., 2003.

CALDERANO, Maria da Assunção (coord). **O que pensam os alunos concluintes e egressos da Pedagogia sobre o seu curso e profissão?** . Relatório final, 2008.

_____. **A formação e a prática dos docentes que atuam no Ensino Básico:** um estudo exploratório a partir de egressos dos cursos de formação de professores. Relatório final, 2009.

_____. **A formação, o trabalho dos docentes que atuam no ensino fundamental e a avaliação sistêmica das escolas mineiras:** a formação continuada em meio aos desdobramentos de processos investigativos. Relatório Final de Pesquisa, entregue à FAPEMIG, 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores. In: REALI, Maria Aline & MIZUKAMI, Maria da. **Formação de Professores:** tendências atuais. São Carlos; EDUFSCar, 1996.

_____. Entrevista. **Revista Nuevamerica / Novamerica.** Rio de Janeiro – RJ, n. 91, Set. 2001.

_____. Nas teias da globalização: cultura e educação. In: CANDAU, V. M.. **Sociedade, educação e cultura(s):** questões e propostas. Petrópolis: Vozes, RJ, 2003.

CASTRO, Marta Luz Sisson de. Gestão da Escola Básica III: Formação, desenvolvimento profissional e condições de trabalho do professor municipal da Região Sul. In: **XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 2008, Porto Alegre. XIV ENDIPE Trajetórias e Processos de Ensinar a Aprender: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008 (CD-ROOM).

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Unesp, 2001.

COLLARES, C. A., MOYSES, M. A. A. e GERALDI, J. W. Educação continuada: a política da descontinuidade. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

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

CUNHA, Maria Isabel. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: **XV Endipe**. Belo Horizonte. Volume Didática e prática de ensino: Autêntica, 2010.

DALBEN, A. I. L. F. Formação continuada de professores em nível de especialização: um investimento público que vale a pena? In.:_____GOMES, M. F. C. (org.) **Formação continuada de docentes da educação básica**: construindo parceria. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

DIAS DA SILVA, Maria Helena Galvão Frem. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algeoz incompetente. In: **Cadernos CEDES**. [On line] vol. 19, nº 44. 1998. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 03 junho de 2011.

FERNANDES, R. C. de A. Educação continuada de professores no espaço-tempo da coordenação pedagógica; avanços e tensões. In.:VEIGA, I. P. A. e SILVA, E. F. (org.) **A escola mudou. Que mude a formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2010. - (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). Formação continuada e gestão da educação no contexto da "cultura globalizada". In.:_____ **Formação continuada e gestão da educação**. - 2ª ed. - São Paulo: Cortez, 2006.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso: 10/04/11

_____. **(Nova) Política de Formação de professores**: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n.100. Especial, p. 12031230, out. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria.RAMOS, Marise. **A política de educação profissional no Governo Lula**: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 15/02/2012.

FUSARI, José Cerchi. Avaliação de modalidades convencionais e alternativas de educação continuidade de educadores: preocupação a serem consideradas. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani & SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (orgs). **Formação do educador e avaliação educacional**: formação inicial e contínua, v 2. SP: UNESP, 1999.

GARCIA. Carlos Marcelo. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Portugal: Editora Porto. 1999.

_____. **Desenvolvimento profissional docente**: passado e futuro. Sísifo. Revista de Ciências da Educação. Nº 8 - jan/abr 09. 2009.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores e carreira**: Problemas e movimentos de renovação. Campinas, SP: Autores Associados. 1997

_____. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **Educação em Foco**, v. 7, nº 1, 2003. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/07.pdf>. Acessado em: 20/04/2011.

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

_____. BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

_____. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. Relatório Final. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011.

_____. Gatti, Bernardete Angelina. SÁ, Elba Siqueira. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. – Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

GONÇALVES, José Alberto, M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vida de professores**. Porto Editora, LDA. 1995.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. 3ªed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6ªed. São Paulo/BRA: Cortez (Coleção Questões da Nossa Época; v.77). 2004.

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

INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-IDEB/o-que-e-o-IDEB>. Acessado em: 14/11/11

KRAMER, Sonia. "Melhoria da qualidade do ensino: O desafio da formação de professores em serviço" In: Kramer, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita: Formação de professores em curso.** Rio de Janeiro, Papéis e Cópias e Escola de Professores, 1995.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio, 2ªed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida (org.). **A formação dos profissionais da educação: proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais.** Mimeo. 1998.

LEHER, Roberto. **Educação no governo Lula da Silva: reformas sem projeto.** Revista Adusp, 2005. Disponível em:<http://www.adusp.org.br/revista/34/r34a06.pdf>. Acessado em: 03/10/2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Congressos, encontros, seminários de educação: espaços de desenvolvimento profissional ou mercado de entusiasmo? In: **Revista de Educação AEC**, Ano 27 - nº109, out/dez 1998.

LIMA, Rosangela Novaes. Políticas Educacionais e a Lógica Neoliberal para a Educação Básica. In: GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira; LIMA, Rosangela Novaes (Org.). Políticas Públicas Educacionais: o governo Lula em questão. Belém: Cejup, 2006. p. 29-48.

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

_____. Desafios para a formação do professor: dados de pesquisas recentes. In: SERBINO, R.; BERNARDO, M..**Educadores para o século XXI.** São Paulo. UNESP, 1992. p111-120.

_____. Formação inicial e construção de identidade profissional de professores de 1º grau. Florianópolis.In: **VII Endipe**, vol. II. 1996.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas: CEDES, n.94, jan/abr. p.47-69. 2006.

MARQUES, Mario Osório. **A formação do profissional de educação.** - 4ªed. -Ijuí: Ed.Uniljuí, 2003.

MARIN, Alda. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: **Cadernos CEDES**, nº 36. Campinas, Papirus: CEDES: 1995.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa.** 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MELLO, Guimar Namó de. **Política Educacional – Formação Inicial de Professores para a Educação Básica.** 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf>. Acesso em: 10/07/2011

NÓVOA, Antônio. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde/ Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1998, p.107-130.

_____. **Os professores na virada do milênio**: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, v. 25, n. 1, p 11-20. São Paulo, jan./jun. 1999.

_____. **“Novas disposições dos professores - A escola como lugar da formação”**, *Correio da Educação*, nº 47, 16 de Fevereiro de 2004.

NUNES, Cely do Socorro Costa. **Os sentidos da formação Contínua: o mundo do trabalho e a Formação de Professores no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, 2000.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

PARO, Vitor Henrique. Administração escolar e qualidade de ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso? In: BASTOS, João Baptista (Org.). **Gestão democrática**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2001. p. 57-72.

PEREIRA, Talita Vidal. Novos sentidos da formação docente. **32ª. Reunião Anual da Anped**, Caxambu, MG: 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5325--Int.pdf>. Acesso em: 10/11/2010.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____ (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 15-34.

_____; ANASTASIOU, L das G. C. **Docência no ensino superior**. 2ª ed. - São Paulo: Cortez, 2005.

PONTE, João Pedro da. Da formação ao desenvolvimento profissional. In: **Actas do Professor de Matemática**, 98, pp. 27-44. Lisboa: APM. 1998. Disponível em: http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/curso_rio_claro.htm. Acessado em: 02 julho de 2011.

RESENDE, L.M.G. Paradigmas e trabalho pedagógico: construindo a unidade teórico- prática. In.: TACCA, M.C.V.R. (org.) **Aprendizagens e trabalho pedagógico**. Campinas: Ática, 2006.

RICHIT, Adriana. Avaliação da educação e formação continuada docente: horizontes e contradições nas políticas públicas. **RBPAE** – v.26, n.1, p.173-193, jan./abr. 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. Porto: Ed.Porto, 1995.

_____. A cultura para os sujeitos ou os sujeitos para a cultura? O mapa mutante dos conteúdos na escolaridade. In: _____. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 147-206.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron *et al* (org.). **Novos mapas culturais novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre, Sulina, 1996.

SANTOS, Sonia Regina Mendes dos. Formação continuada: decisão institucional ou espaço de construção de autonomia? - **26ª Reunião Anual da ANPEd**. Poços de Caldas - 2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>. Acessado em: 07/11/2012.

SANTOS, Ilka Schapper. **O Fluxo do Significado do Brincar na Cadeia Criativa**: argumentação e formação de pesquisadores e educadores. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica/SP. São Paulo, 237 p., 2010.

SAVIANI. Dermeval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007 1231. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02/04/2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo; SILVA, T.T. (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 9-29.

SILVA Jr. O papel político da municipalização educacional na construção dos novos traços da sociedade civil na década de 1990. In: MARTINS, A. M. OLIVEIRA, de C. e BUENO, M.S.S.(orgs) **Descentralização do estado e municipalização do ensino problemas e perspectivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, Rose Cléia Ramos da; SILVA, Maria das Graças M. da. **Formação de Professores**: Análise do PDE em Tempos de Reformas na Educação e na Economia Mundial. 2010. Disponível em: <http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EC50.pdf>. Acesso em : 09/07/2011.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

STAKE, E.E. Case Studies In.: N.K. Denzin e Y. S. Lincoln (edit.) **Handbook of Qualitative Research**. SAGE Publications, 1994, p.236-247.

_____. **The Art of Case Study Research**. SAGE Publications, 1995.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). ALMEIDA, Laurinda Ramanho de. PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na educação: a prática reflexiva.** - Brasília: Liber Livros Ed., 2004.3ª ed.(2010). 99p. (Série Pesquisa, 4).

TARDIF, M. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino – Interações humanas, tecnologia e dilemas. **Revista de Educação.** Pelotas: Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Pelotas, n16, 2001, p15-48.

_____. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. In: BONIN, Iara; EGGERT, Edla; PERES, Eliane & TRAVERSINI, Clarice (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender:** didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 17-46.

VEIGA, I. P. A. VIANA, C. M. Q. Q. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In:_____. SILVA, E. F. (org.) **A escola mudou:** que mude a formação de professores. Campinas, SP: Papyrus, 2010. - (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

OLIVEIRA, Daniela Mota. **A Formação de Professores na Lei 9394/96** - Um estudo comparativo das diretrizes estabelecidas para a formação de professores de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental nos anos 70 e nos anos 90.2001. Disponível em: <http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu1603.htm>. Acessado em 24/06/2011.

VERDUM, Priscila de Lima. Formação **Continuada de professores da Educação Básica:** políticas e práticas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2010, 185f.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. In: **Revista Educação e Sociedade,** Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

YIN, R.K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

8 – APÊNDICES

8.1 - APÊNDICE 1 - Questionário Aplicado aos Professores

Pesquisa:

POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DOS MARCOS LEGAIS À REALIDADE DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JUIZ DE FORA/MG

Prezados Professores,

Solicito a sua colaboração para responder as questões referente à pesquisa indicada. Esteja certo (a) que a sua participação será de grande importância para repensar o processo de formação continuada. Agradecemos antecipadamente sua valiosa cooperação nesse processo de investigação. Não existem respostas certas ou erradas. Sua sinceridade e espontaneidade contribuirão para que possamos aprimorar ainda mais a formação do futuro profissional em educação. Coloca-me em disposição para eventuais esclarecimentos.

Respeitosamente,

Fabiana Gomes de Magalhães

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UFJF

1- Você é formado em :

- Pedagogia
- Normal Superior
- Outra licenciatura Qual? _____
- Outro curso superior Qual? _____
- Não se aplica (ainda não se formou)

2- Você esta cursando:

- Pedagogia
- Normal Superior
- Outra licenciatura Qual? _____
- Outro curso superior Qual? _____

Não se aplica (já concluiu o curso)

3- Indique a modalidade do curso de graduação feito por você:

Presencial

Semi-presencial

A distância

4- Se você está cursando ou já concluiu algum curso após a graduação, marque o de maior grau:

Especialização em andamento

Especialização concluída

Mestrado em andamento

Mestrado concluído

Doutorado em andamento

Doutorado concluído

Nenhum

5- Indique a rede de ensino que você trabalha:

Municipal

Municipal e Estadual

Municipal e Federal

Municipal e Particular

Municipal e outra atividade profissional

6- Em quantas escolas você trabalha?

em apenas uma

em duas escolas

em três ou mais escolas

7- Nessa escola em que você está respondendo o questionário qual o seu vínculo empregatício?

Efetivo

- Contratado
- Outro _____

8- Há quanto tempo você exerce o magistério?

- Até 1 ano
- 1 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- Mais de 20 anos

9- Nos últimos **dois anos** você participou de alguma atividade de formação continuada?

- Sim
- Não

10- Participou na elaboração de alguma proposta de atividade de formação continuada na rede municipal de ensino?

- Sim
- Não
- Parcialmente

11- Em caso afirmativo, quem promoveu sua **última** atividade de formação continuada:

- Sua escola
- Rede Municipal de ensino
- Rede Estadual de ensino
- Rede Federal
- Rede Particular
- Outras.

12- Qual a modalidade da atividade de formação continuada que participou:

- Cursos
- Seminários
- Grupo de estudo

- Reunião pedagógica
- Reunião de pais
- Outras. Especifique: _____

13- Em relação a atividade de formação continuada qual a temática que mais a interessou:

- Alfabetização e letramento
- Currículo
- Avaliação
- Tecnologia da Informação e Comunicação -TIC
- Diversidade
- Libras
- Braille
- Outras. Especifique: _____

14- Qual foi a periodicidade da atividade de formação continuada da qual participou:

- Contínuo
- Até um semestre
- Mais de um semestre

15- Espaço da atividade de formação continuada:

- Própria Escola
- Centro de Formação do Professor/ SME
- Outras escolas.
- Outros. Especifique: _____

16- Indique o meio pelo qual tomou conhecimento da atividade de formação continuada que participou:

- Diretora
- Coordenador (a) pedagógico (a)
- Colegas de profissão
- Divulgação impressa
- Internet
- Outros. Especifique: _____

17- Como você avalia a última atividade de formação continuada da qual participou:

- () Bom
- () Regular
- () Ruim

18-Em que medida o curso de formação continuada te auxiliou em relação aos seguintes aspectos:

		Sim	Parcialmente	Não
18.1	Aumentou os seus conhecimentos em relação ao saber pedagógico trabalhados em sala de aula.			
18.2	Dominar os conteúdos teóricos da educação			
18.3	Possibilitou uma melhor estruturação do meu planejamento pedagógico.			
18.4	Confirmou o planejamento da minha prática em sala de aula			
18.5	Interferiu na minha prática em sala de aula			
18.6	Enriqueceu o currículo que eu trabalho.			
18.7	Propiciou uma articulação com a teoria e a prática importante para o trabalho docente.			
18.8	Requisito para que eu pudesse ascender na carreira.			
18.9	Contribuiu para o desenvolvimento e preparação profissional			
18.10	Permitiu trocas de experiências com outros professores.			

19- Quais pontos que precisam ser melhorados nas ações de formação continuada oferecida pela secretaria municipal de educação?

20- Quais são as suas sugestões para a melhoria das atividades de formação continuada?

8.2 - APÊNDICE 2 - Roteiro de entrevista junto aos gestores da rede municipal de ensino

1º eixo - Seu conhecimento pessoal, sua trajetória e interesses profissionais.

- Fale um pouco de sua trajetória de vida; acadêmica e profissional.
- Como você se lembra de sua formação?
 - ❖ Que aspectos você destacaria como marcas principais de seu processo de formação (aspectos positivos e ou negativos)
- Você foi professor (a)? (Se sente satisfeito(a)? Se pudesse mudaria de profissão?)
 - ❖ Há quanto tempo ocupa este cargo?
 - ❖ Antes de ser diretor (a) exercia qual cargo na escola?

2º eixo - Desenvolvimento profissional: permanências, mudanças e o processo cotidiano de trabalho dos professores municipais.

- Como avalia a educação do município?
- Que fatores consideram determinante para obter os resultados do IDEB?
- Para que serve a formação continuada dos professores?
- Qual o espaço dedicado à formação continuada na rede municipal?
 - ✓ Verba disponível
 - ✓ Autonomia (tema, palestrante...)
 - A partir do que e de quem se define os temas da formação continuada?
 - Quem escolhe os professores que atuarão nos cursos?
 - ✓ Condições
 - ❖ Dispensa de atividade
 - ❖ Pagamento de inscrição
 - ❖ Disponibilidade de carga horária (conta na carga horária)
 - ❖ Definição dos horários ofertados para a efetivação dos cursos (são observadas as demandas de quem trabalha em turnos diferentes ou em mais de um turno?)
 - ❖ Qual a contrapartida do município quanto
 1. Quadro de carreira
 2. Remuneração

3. Pontuação

4. Ascensão na carreira

3º eixo - Visão sobre a formação continuada e as circunstâncias em que ela ocorre

- Como está pensada a formação continuada de professores na rede municipal de educação? (Como o gestor avalia a efetivação das políticas públicas de formação continuada de professores?)
- Qual a participação da escola nesse processo?
- Como está pensada a formação continuada de professores na escola?
- Quem decide sobre as políticas de formação continuada no município?
- Qual o critério que é levado em consideração para definir a demanda por formação continuada?
- Como esta proposta e este planejamento de trabalho estão se efetivando na prática cotidiana dos professores? (Como o gestor avalia a efetivação das políticas públicas de formação continuada de professores?)
- O que se espera da formação continuada?

4º eixo - Avaliação das políticas de formação continuada do município

- E os professores, como recebem e como avaliam esta formação? (Como o professor recebe a formação continuada proposta pela secretaria municipal, sindicato e pela escola?)
- Os professores são consultados sobre o interesse em outros temas?
 - Em caso positivo, quais são as demandas apresentadas pelos professores? Como isso ocorre? O que se faz a partir das demandas apresentadas?
- Como você gestor (a) sintetizaria os objetivos de uma formação continuada?
- Quais possíveis objetivos que orientam as atuais propostas de formação continuada?
- Na sua opinião os cursos oferecidos pela secretaria municipal , sindicato ou pela escola tem alcançados os objetivos?
- Tem sido desenvolvido algum tipo de procedimento de avaliação das atividades desenvolvidas nesse campo da formação continuada?
 - Em caso positivo, o que se tem encontrado como avaliação? Quem monitora esses resultados e o que é feito a partir deles?
- Que outras iniciativas sugere em relação à formação continuada?

8.3 - APÊNDICE 3 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para aplicação dos questionários junto aos professores da rede municipal de ensino

Prezado/a participante,

Sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Juiz de Fora e estou realizando uma pesquisa para conclusão da Dissertação de Mestrado, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria da Assunção Calderano, cujo título é **Políticas educacionais de formação continuada de professores: dos marcos legais à realidade da rede municipal de ensino de Juiz de Fora/MG.**

A proposta dessa pesquisa é analisar *como os gestores da secretaria municipal de educação de Juiz de Fora/MG avaliam a formação continuada dos professores no âmbito das políticas educacionais apresentadas por essa rede de ensino e qual o espaço destinado e/ou ocupado pelos professores nesse processo.* Para isso torna-se imprescindível a análise das atuais políticas e ações de formação continuada do município de Juiz de Fora/MG, em relação a: modelos de formação, relações estabelecidas entre essa formação e desenvolvimento profissional, entre essa formação e melhoria da qualidade da educação.

Esta participação é voluntária e envolve responder o questionário disponibilizado pela pesquisadora. Os dados serão processados e posteriormente arquivados. Você poderá pedir os esclarecimentos que desejar e/ou deixar a pesquisa a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem quaisquer conseqüências, penalizações ou prejuízos. Ao publicar os resultados da pesquisa, é garantido o sigilo de sua identidade e da instituição. Se você tiver qualquer pergunta em relação à pesquisa, poderá entrar em contato pelo e-mail fabiana.ufjf@gmail.com ou pelo telefone: (32)9135-7718.

Fabiana Gomes de Magalhães

Consinto em participar desse estudo.

Assinatura do Participante: _____ Data: _____

8.4 - APÊNDICE 4 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para realização das entrevistas juntos os gestores da rede municipal de educação

Prezado/a participante,

Sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Juiz de Fora e estou realizando uma pesquisa para conclusão da Dissertação de Mestrado, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria da Assunção Calderano, cujo título é **Políticas educacionais de formação continuada de professores: dos marcos legais à realidade da rede municipal de ensino de Juiz de Fora/MG.**

A proposta dessa pesquisa é analisar *como os gestores da secretaria municipal de educação de Juiz de Fora/MG avaliam a formação continuada dos professores no âmbito das políticas educacionais apresentadas por essa rede de ensino e qual o espaço destinado e/ou ocupado pelos professores nesse processo.* Para isso torna-se imprescindível a análise das atuais políticas e ações de formação continuada do município de Juiz de Fora/MG, em relação a: modelos de formação, relações estabelecidas entre essa formação e desenvolvimento profissional, entre essa formação e melhoria da qualidade da educação.

Esta participação é voluntária e envolve uma entrevista, que será gravada. As gravações, após a transcrição, serão arquivadas. Você poderá pedir os esclarecimentos que desejar e/ou deixar a pesquisa a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem quaisquer conseqüências, penalizações ou prejuízos. Ao publicar os resultados da pesquisa, é garantido o sigilo de sua identidade. Se você tiver qualquer pergunta em relação à pesquisa, poderá entrar em contato pelo e-mail fabiana.ufjf@gmail.com ou pelo telefone: (32)9135-7718.

Fabiana Gomes de Magalhães

Consinto em participar desse estudo.

Assinatura do Participante: _____ Data: _____

9 – ANEXO

9.1 - ANEXO 1 – Programação 2012 referente à Formação continuada da Rede Municipal de Ensino.





Caros Educadores,

A Secretaria de Educação de Juiz de Fora, valorizando o direito à formação continuada dos seus profissionais, apresenta a **Programação 2012 de cursos, grupos de estudos, oficinas, palestras e vivências artístico-culturais**, com o objetivo de proporcionar momentos de trocas de experiências e discussões teórico-práticas para atender as especificidades da nossa rede.

A participação de todos é essencial e contribuirá para a qualidade do processo ensino-aprendizagem, das creches públicas e escolas municipais. Solicitamos que, ao se inscreverem nas atividades, todos tenham o compromisso da participação.

Desejamos um bom ano de trabalho.

INSCRIÇÕES PARA TODAS AS ATIVIDADES

Período - 13 a 24 de fevereiro

Horário - 8h às 18h

Telefone: (32) 3690-7433

Local - Av. Getúlio Vargas, 200

Condições para inscrições:

Para participar do programa, o educador deve ser profissional das escolas e das creches municipais de Juiz de Fora.

Mais informações sobre o conteúdo, cronograma, horário e local dos cursos e eventos, consulte o site do Centro de Formação do Professor na página eletrônica da Secretaria de Educação:

<http://www.pjf.mg.gov.br/se>



EIXO 1: Currículo e Práticas Pedagógicas



1 - A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA COTIDIANA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Objetivo: buscar, a partir das práticas desenvolvidas nas instituições, uma reflexão do trabalho desenvolvido, além de fundamentar a aplicação do currículo e a construção dos cadernos temáticos.

Carga horária: 60h.

Destinado a: coordenadoras das creches públicas, profissionais das escolas e creches filantrópicas, conveniadas e municipais.

Mediação: Jader Janer Moreira Lopes – UFF.

Cronograma: 28/03, 25/04, 30/05, 27/06, 22/08, 26/09, 24/10, 28/11 e 19/12.

Horário: 08h às 11h ou 14h às 17h.

Local: CFP.

2 - MUSICALIZAÇÃO COM ÊNFASE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS

Objetivo: expressar-se musicalmente, conhecer e utilizar didaticamente os sons, desenvolver habilidade vocal, entre outros.

Carga horária: 40h.

Destinado a: profissionais das escolas e creches filantrópicas, conveniadas e municipais.

Mediação: Helen Barra de Moura – SE.

Cronograma: 07/03, 14/03, 21/03, 28/03, 04/04, 11/04, 18/04, 25/04, 02/05, 09/05, 16/05, 23/05, 30/05, 06/06, 13/06, 20/06, 27/06.

Horário: 18h30 às 20h30.

Local: CFP.

3 - PRÓ-LETRAMENTO DE ALFABETIZAÇÃO

Objetivo: melhorar a qualidade de aprendizagem da leitura/escrita, através da reflexão em grupo pelos professores.

Carga horária: 120h.

Destinado a: profissionais que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais.

Mediação: Ana Marlene Schuchter e Luciana Castro – SE.

Cronograma: previsão de início em abril.

Horário: a definir.

Local: CFP.

4 - ENCONTRO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DA REDE MUNICIPAL

Objetivo: possibilitar discussões teórico-práticas acerca de temas atuais da alfabetização.

Carga horária: 60h.

Destinado a: profissionais que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Mediação: Elvira de Souza Lima.

Cronograma e horários:

NOITE 18h30 às 21h30	SEGUNDA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA
	Turma 01 Professores que atuam no 1º ano do E.F. (iniciantes)	Turma 02 Professores que atuam no 2º e 3º ano do E.F. (continuidade)	Turma 03 Professores que atuam no 2º e 3º ano do E.F. (iniciantes)
CRONOGRAMA	05/03, 09/04, 07/05, 18/06, 06/08, 02/09 e 01/10	07/03, 11/04, 02/05, 13/06, 08/08, 05/09 e 03/10	08/03, 12/04, 03/05, 14/06, 09/08, 06/09 e 04/10

Local: CFP.

5 - ENCONTRO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DA REDE MUNICIPAL - TEMAS ESPECÍFICOS

Objetivo: possibilitar discussões teórico-práticas acerca de temas atuais da alfabetização.

Carga horária: a definir.

Destinado a: profissionais que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Mediação: Elvira de Souza Lima.

Cronograma e horários:

Sábado: 25/02 – 08h às 10h – Grupo Currículo de 06 anos.

10h às 12h – Estratégias para lidar com alunos em defasagem idade/série.

Sábado: 31/03 – 08h às 10h – Grupo Currículo de 06 anos.

10h às 12h – Docência de matemática, ciências e escrita.

Local: CFP.

6 - DINAMIZAÇÃO DA LEITURA NA ESCOLA

Objetivo: discutir a literatura integrada ao trabalho na biblioteca, a importância da organização do espaço e do acervo, apresentando propostas de dinamização da leitura no cotidiano escolar.

Carga horária: 40h.

Destinado a: profissionais que atuam nas bibliotecas, salas de leitura e projetos de literatura.

Mediação: DPF.

Cronograma: 21/03, 18/04, 16/05, 20/06, 15/08, 19/09, 24/10 e 21/11.

Horário: 08h às 11h ou 14h às 17h.

Local: CFP.

7 - ACORDO ORTOGRÁFICO

Objetivo: conhecer e discutir as mudanças trazidas pelo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa e suas implicações nas práticas cotidianas e na prática pedagógica.

Carga horária: 20h.

Destinado a: professores do Ensino Fundamental, secretários escolares e demais interessados.

Mediação: Danielle Berzoini e Mirian Sanábio Tavella – SE.

Horários e cronogramas:

- **manhã (8h às 10h):** 03/04, 10/04, 17/04, 24/04, 08/05, 15/05, 22/05, 29/05;
- **tarde (16h às 18h):** 03/04, 10/04, 17/04, 24/04, 08/05, 15/05, 22/05, 29/05;
- **noite (18h às 20h):** 04/04, 11/04, 18/04, 25/04, 09/05, 16/05, 23/05, 30/05.

Local: CFP.

8 - EXTRAPOLANDO A SALA DE AULA

Objetivo: proporcionar o aprofundamento teórico e a ação reflexiva dos profissionais do Laboratório de Aprendizagem.

Carga horária: 40h.

Destinado a: professores da rede municipal que atuam nos laboratórios de aprendizagem.

Mediação: DEAP – SE.

Cronograma: 19/04, 17/05 (5ª feira) e 22/05 (3ª feira), 21/06, 16/08 (5ª feira) e 21/08 (3ª feira), 20/09, 18/10 e 22/11.

Horário: 08h às 11h ou 14h às 17h.

Local: CFP.

9 - PRÓ-LETRAMENTO DE MATEMÁTICA

Objetivo: melhorar a qualidade de aprendizagem da Matemática, através da reflexão em grupo pelos professores.

Carga horária: 120h.

Destinado a: profissionais que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Mediação: Leila Dias e Jussara Delvivo – SE.

Cronograma: previsão de início em abril.

Horário: a definir.

Local: CFP.

10 - ASTRONOMIA NA SALA DE AULA (Curso de Extensão)

Objetivo: dar acesso ao conhecimento teórico através de atividades práticas, aumentar a disposição para observação dos fenômenos e efemérides astronômicas e da experimentação.

Carga horária: 40h.

Destinado a: professores de Ciências e profissionais que atuam nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Mediação: Cláudio Henrique da Silva Teixeira e equipe – IFET e C.A. João XXIII.

Cronograma: 13/02, 14/02, 15/02, 16/02, 17/02.

Horário: 19h às 21h.

Local: Colégio de Aplicação João XXIII.

11 - ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA

Objetivo: melhorar a qualidade de aprendizagem em ciências, através da reflexão sobre problematização e atividades práticas, além de discutir a proposta curricular para o ensino de ciências

Carga horária: 60h.

Destinado a: profissionais que atuam nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e profissionais que atuam nos laboratórios de ciências.

Mediação: Cláudia Avellar (UFJF), Roney Pollato (UFJF) e Márcia P. Hara (SE).

Cronograma: 16/03, 12/04, 14/05, 06/06, 09/08, 13/09, 11/10 e 08/11.

Horário: 14h às 18h.

Local: CFP e NEC/UFJF.

12 - EDUCAÇÃO, MEIO AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE

Objetivo: buscar uma reflexão do trabalho sobre o ambiente e sustentabilidade, a partir das práticas desenvolvidas nas instituições.

Carga horária: 40h.

Destinado a: Coordenadores e professores que atuam nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental que atuam em projetos de reflexões sobre o ambiente e sustentabilidade.

Mediação: Márcia Pinheiro Hara (SE).

Cronograma: 03/04, 02/05, 04/06, 06/08, 03/09, 01/10 e 05/11.

Horário: 14h às 18h.

Local: CFP

13 - CONCEITOS DE ARTES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA (GE Arte e Cultura)

Objetivo: ampliar e aprofundar o estudo da arte/educação, discutir questões práticas a partir do referencial teórico mais atualizado, analisando as especificidades de cada linguagem e suas interlocuções.

Carga horária: 40h.

Destinado a: professores de arte, projetos de literatura e artes, projetos extracurriculares de artes visuais, artesanato, dança, contação de história, música e teatro.

Mediação: DPF – DEAP/SE.

Cronograma e locais:

- no CFP: 26/03, 24/05, 25/09 e 04/12;

- no MAMM: abril, junho, agosto e novembro, em dias a serem definidos.

Horário: 08h às 11h ou 14h às 18h.

14 - LINGUAGENS E TEORIAS CÊNICAS EM DIÁLOGO COM A PRÁTICA DE SALA DE AULA

Objetivo: propor, a partir de pesquisas de algumas linguagens e teorias cênicas, uma experiência com jogos dramáticos e técnicas teatrais que possibilitem ao participante ser um multiplicador dessas estéticas, dialogando com sua prática.

Carga horária: 40h.

Destinado a: professores que manifestem interesses variados por linguagens artísticas, em especial ao teatro.

Mediação: Cristiano Fernandes – SE.

Cronograma: 07/03, 14/03, 21/03, 28/03, 04/04, 11/04, 18/04, 25/04, 09/05, 16/05, 23/05, 30/05, 06/06, 13/06, 20/06 e 27/06.

Horário: 18h30 às 20h30.

Local: CCBM – Castelinho.

15 - CRIAÇÃO E CONFEÇÃO DE BONECOS: TEATRO DE FORMAS ANIMADAS

Objetivo: confeccionar bonecos com a utilização de garrafas pet e orientar o professor no manuseio.

Carga horária: 45h.

Destinado a: profissionais da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental.

Mediação: Neli Aquino.

Cronograma: 08/03, 15/03, 22/03, 29/03, 12/04, 19/04, 26/04, 03/05, 10/05, 17/05, 24/05, 31/05, 14/06, 21/06, 28/06.

Horário: 18h30 às 21h30.

Local: CFP.

16 - A DANÇA NA ESCOLA

Objetivo: estabelecer um diálogo entre autores que discutem a dança, o movimento e o corpo na escola, em interface com os PCNs e as proposições curriculares da SE.

Carga horária: 40h.

Destinado a: professores de dança, professores do Ensino Fundamental e demais interessados.

Mediação: Christine Silmor.

Cronograma: 06/03, 13/03, 20/03, 27/03, 03/04, 10/04, 17/04, 24/04, 08/05, 15/05, 22/05 e 29/05, 05/06, 12/06, 19/06 e 26/06.

Horário: 18h30 às 21h.

Local: CCBM – Castelinho.

17 - CORAL EM CANTO: DIÁLOGOS ENTRE MÚSICA E TEATRO

Objetivos: desenvolver a técnica do canto e a percepção musical; oportunizar momentos para a expressão da arte com apresentações públicas.

Carga horária: 60h.

Destinado a: profissionais das escolas e creches filantrópicas, conveniadas e municipais.

Mediação: Helen Barra lêda Loureiro – SE.

Cronograma: todas as segundas-feiras, a partir de 05/03 até 26/11.

Horário: 18h30 às 20h.

Local: CFP.

18 - CAFÉ E CINEMA NO CENTRO

Objetivos: discutir temas relevantes para a educação através de filmes e debates.

Destinado a: profissionais que atuam na Rede Municipal, creches públicas e demais interessados.

Mediação: mediadores serão convidados de acordo com a temática abordada no filme.

Cronograma: 29/03, 26/04, 31/05, 28/06, 30/08, 27/09 e 29/11.

Horário: 18h30 às 21h30.

Local: CFP.

19 - VIVÊNCIAS ARTÍSTICO-CULTURAIS

Objetivos: promover o contato com produções artísticas e culturais variadas e inovadoras a fim de que os docentes conheçam as muitas possibilidades de expressão, ampliando seu referencial estético.

Destinado a: profissionais que atuam na Rede Municipal e creches públicas.

Cronograma: será divulgado mensalmente.

20 - GÊNERO, SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO

Objetivo: promover a formação de professores(as) e coordenadoras pedagógicas nas temáticas de gênero, sexualidade de forma a buscar a reflexão e aprofundamento nas temáticas propostas.

Carga horária: 60h.

Destinado a: profissionais que atuam na Rede Municipal e nas creches públicas.

Mediação: Thomaz Spartacus - SE e convidados.

Cronograma: 06/03, 13/03, 20/03, 27/03, 03/04, 10/04, 17/04, 24/04, 08/05, 15/05, 22/05, 29/05, 05/06, 12/06, 19/06, 26/06.

Horário: 18h30 às 21h30.

Local: CFP.

21 - ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE

Objetivo: oferecer formação aos profissionais para o trabalho nas salas multifuncionais.

Carga horária: 40h.

Destinado a: profissionais que pretendem atuar no atendimento educacional especializado e demais interessados.

Mediação: Mylene Santiago.

Cronograma: 06/03, 20/03, 03/04, 17/04, 08/05, 22/05, 05/06 e 19/06.

Horário: 08h às 11h ou 14h às 17h.

Local: NEACE Sudeste: Rua da Bahia, 150 – Poço Rico.

22 - EDUCAR NA DIVERSIDADE I E II

Objetivo: proporcionar aos professores a reflexão e possibilitar a construção de práticas educativas que contemplem a diversidade presente na sala de aula (foco: deficiência auditiva, intelectual, visual, paralisia cerebral e TGD).

Carga horária: 40h.

Destinado a: profissionais que atuam na Rede Municipal e nas creches públicas.

Mediação: Margareth Campos Moreira – SE.

Cronograma: 08/03, 22/03, 05/04, 19/04, 03/05, 17/05, 31/05, 14/06 e 28/06.

Horário: 08h às 11h ou 14h às 17h.

Local: NEACE Sudeste: Rua da Bahia, 150 – Poço Rico.

23 - BRAILLE

Objetivo: capacitar professores e demais profissionais da Educação para atuarem com o sistema Braille junto aos alunos com deficiência visual – cegueira.

Carga horária: 50h, sendo 38 horas presenciais e 12 horas em atividades extras.

Destinado a: profissionais que atuam na Rede Municipal e creches públicas.

Mediação: Ana Maria dos Santos – SE.

Cronograma: 06/03, 20/03, 03/04, 17/04, 08/05, 22/05, 05/06, 19/06, 07/08, 21/08, 04/09, 18/09, 09/10, 23/10, 06/11, 20/11.

Horário: 18h15 às 20h15.

OBS.: Ao final do curso será feita uma avaliação. Será considerado apto o participante que obter, no mínimo, 50% do valor da avaliação e 75% de frequência.

Local: CFP.

24 - LIBRAS I e II

Objetivo: oferecer aos profissionais da rede municipal e das creches públicas o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais e sua utilização pedagógica.

Carga horária: 80h.

Destinado a: profissionais da rede municipal e das creches públicas, preferencialmente aqueles que trabalham com alunos surdos.

Mediação: Arnaldo Ângelo Lino, Daniel Moraes de Souza, Raquel Anunciata Mendes e Simone Fátima Fonseca Teixeira – Equipe dos NEACEs.

Cronograma: março a novembro, tendo início na primeira semana de março.

Horário: a serem definidos de acordo com a formação das turmas.

	NEACE CENTRO	NEACE SUDESTE	NEACE SUL
TARDE	Turma 01 4 ^{as} feiras 14h às 17h	Turma 02 4 ^{as} feiras 14h às 17h	
NOITE	Turma 03 4 ^{as} feiras 18h às 21h		Turma 04 5 ^{as} feiras 17h30 às 19h30

OBS.: Para formação das turmas será realizada uma avaliação de proficiência em LIBRAS para a divisão dos grupos em iniciantes (LIBRAS I) e continuidade (LIBRAS II).

Locais: NEACE Centro (Rua Batista de Oliveira, 950 – Centro), NEACE Sudeste (Rua da Bahia, 150 – Poço Rico) e NEACE Sul (Rua Afonso Gomes, 151 – Ipiranga).

25 - GRUPO DE ESTUDOS - ESCOLA ATIVA

Objetivo: refletir com os profissionais das séries iniciais do Ensino Fundamental a Metodologia do Programa Escola Ativa.

Carga horária: 40h.

Destinado a: profissionais que atuam nas classes multisseriadas – escolas do campo.

Mediação: Aretusa e Alice – SE.

Cronograma: 08/03, 12/04, 03/05, 14/06, 08/08, 05/09, 03/10 e 07/11.

Horário: 18h30 às 21h30.

Local: CFP.

26 - GRUPO DE ESTUDOS - RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Objetivo: discutir a inserção da temática étnico-racial no cotidiano das escolas municipais e creches públicas.

Carga horária: 40h.

Destinado a: profissionais que atuam na Rede Municipal e creches públicas.

Mediação: SAEDI – DEAP, DPF e convidados.

Cronograma: 29/03, 26/04, 31/05, 28/06, 30/08, 27/09, 25/10 e 29/11.

Horário: 08h às 11h ou 14h às 17h.

Local: CFP.

27 - GRUPO DE ESTUDOS - COMUNICAÇÃO E USO DE MÍDIAS

Objetivo: trocar experiências e aprofundar-se nas atividades ligadas à Comunicação e Uso de Mídias, que incluem Jornal Escolar, Vídeo e Rádio Escola.

Carga horária: 20h.

Destinado a: profissionais que atuam nos projetos ligados às atividades Jornal Escolar, Vídeo e Rádio Escola.

Mediação: Supervisão de Avaliação e Monitoramento – SAM/SE

Cronograma: 09/04, 03/05, 10/09, e 12/11.

Horário: 09h às 11h.

Local: CFP.

28 - ENCONTROS COM AS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Objetivo: discutir o currículo e as práticas pedagógicas no cotidiano das escolas municipais de educação em tempo integral.

Carga horária: 40h.

Destinado a: profissionais que atuam nas escolas municipais de educação em tempo integral.

Mediação: DPF, DEAP e representantes das escolas municipais de educação em tempo integral.

Cronograma: 22/03, 19/04, 31/05, 28/06, 16/08, 13/09, 11/10 e 08/11.

Horário: 14h às 17h.

Local: CFP.

29 - ENCONTROS COM AS ESCOLAS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Objetivo: aprofundar discussões e possibilitar troca de experiências com profissionais das escolas que têm ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral, através do Programa Mais Educação.

Carga horária: 20h.

Destinado a: profissionais e coordenadores do Projeto Mais Educação nas escolas municipais.

Mediação: Supervisão de Avaliação e Monitoramento – SAM/SE.

Cronograma: 11/04, 10/05, 12/09, e 14/11.

Horário: 08h às 11h.

Local: CFP.



EIXO 2: Currículo, Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC



30 - GRUPO DE ESTUDOS DOS PROFESSORES DE INFORMÁTICA

Objetivo: discutir e acompanhar o trabalho desenvolvido pelos professores nos laboratórios de informática da Rede Municipal.

Carga horária: 40h.

Destinado a: profissionais que atuam nos laboratórios de informática das escolas da Rede Municipal.

Mediação: DPF/SE – DEAP /SE.

Cronograma e horários:

- terça-feira (14h às 17h): 27/03, 24/04, 29/05, 26/06, 28/08, 25/09, 30/10 e 27/11;

- quarta-feira (08h30 às 11h30): 28/03, 25/04, 30/05, 27/06, 29/08, 26/09, 31/10 e 28/11.

Local: CFP.

31 - PROINFO 40 – APRENDER E ENSINAR

Objetivo: contribuir para a inclusão digital de profissionais da educação, buscando familiarizá-los com os recursos de computadores (sistema operacional Linux Educacional e softwares livres) e recursos da Internet, a fim de os utilizem significativamente.

Carga horária: 40h.

Destinado a: profissionais das escolas da Rede Municipal.

Mediação: Rosilâna Dias e Luiz Roberto do Nascimento – SE.

Horários e cronogramas:

- **manhã (8h às 11h):** 06/03, 13/03, 20/03, 27/03, 03/04, 10/04, 17/04, 24/04, 08/05, 15/05, 22/05, 29/05, 05/06, 12/06;
- **tarde (14h às 17h):** 08/03, 15/03, 22/03, 29/03, 05/04, 12/04, 19/04, 26/04, 03/05, 10/05, 17/05, 24/05, 31/05, 14/06.

Local: Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE – Secretaria de Educação.

32 - CURSO BÁSICO DE LINUX EDUCACIONAL

Objetivo: conhecer as funções básicas do Sistema Operacional LINUX Educacional.

Carga horária: 20h.

Destinado a: profissionais das escolas da Rede Municipal e de creches públicas.

Mediação: Luiz Roberto do Nascimento – SE.

Cronograma: 05/03, 12/03, 19/03, 26/03, 02/04, 09/04.

Horário: 18h às 21h.

Local: Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE – Secretaria de Educação.

33 - OFICINAS DE INFORMÁTICA

Objetivo: utilizar os softwares (BROffice/Web) para a produção de conhecimento.

Carga horária: 08h (cada oficina).

Destinado a: profissionais das escolas da Rede Municipal e de creches públicas.

Mediação: Luiz Roberto do Nascimento – DEAP/SE, Rosilâna Dias – DPF/SE e convidados.

Cronograma e Horário:

BROffice Calc (tabelas e gráficos)	BROffice writer (editor de texto)	BROffice Impress (apresentação de slides)	Correio eletrônico (criação utilização de e-mail)
05 e 07/03 08h às 12h	12 e 14/03 08h às 12h	12 e 14/03 14h às 18h	19 e 21/03 08h às 12h

Local: Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE – Secretaria de Educação.

34 - FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS PARA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Objetivo: Fomentar a reflexão e o aperfeiçoamento das práticas desenvolvidas nas salas de aula da EJA.

Carga horária: 50h

Destinado a: Profissionais que atuam na EJA

Mediação: DPF – DEAP /SE

Cronograma: 02 encontros presenciais: 06/03 e 15/05

Horário: 18h30min às 21h30min

Local: CFP e Plataforma Moodle

Observação: Para que a inscrição seja efetuada será necessário que o cursista possua número de matrícula na PJJ, e-mail válido e conhecimentos básicos de informática.



EIXO 3: Currículo e Gestão da Escola



♦ **Reunião de Diretores**

Cronograma: 08/02, 07/03, 04/04, 09/05, 06/06, 08/08, 05/09, 03/10, 07/11 e 05/12.

Horário: 8h às 12h.

Local: CFP.

♦ **Reunião de Coordenadores Pedagógicos**

Cronograma: 16/02, 13/03, 10/04, 15/05, 12/06, 14/08, 11/09, 09/10, 13/11 e 11/12.

Horário: 07h30 às 11h30 ou 13h30 às 17h30.

Local: CFP.

♦ **Reunião das Coordenadoras de Creches**

Cronograma: 08/02, 07/03, 04/04, 09/05, 06/06, 08/08, 05/09, 03/10, 07/11 e 05/12.

Horário: 14 às 17h.

Local: CFP.

♦ **Reunião de Coordenadores Pedagógicos da EJA**

Cronograma: 16/02, 15/03, 19/04, 17/05, 21/06, 16/08, 20/09, 18/10, 22/11 e 13/12.

Horário: 18h30 às 21h30.

Local: CFP.

♦ **Encontro de Secretários Escolares (DEAP)**

Cronograma: 22/03, 26/04, 24/05 e 21/06.

Horário: 08h às 12h ou 14h às 18h

Local: CFP.

♦ **Reunião da Supervisão da Diversidade com os professores que atuam nas salas de recurso multifuncional**

Cronograma: 06/03, 08/05, 25/09 e 27/11.

Horário: 8h às 11h ou 14h às 17h.

Local: CFP.

♦ **Reunião da Supervisão da Diversidade com os professores que atuam nas salas de recurso multifuncional da Zona Norte**

Cronograma: 27/03, 24/04, 29/05, e 26/06.

Horário: 14h às 17h.

Local: CFP.

♦ **Reunião da Supervisão da Diversidade com os estagiários**

Cronograma: 08/03, 12/04, 10/05 e 14/06.

Horário: 08 às 12h ou 14h às 17h.

Local: CFP.