

Belarmina Vilela Cruvinel



Universidade Federal de Uberlândia
dbelaminavc@gmail.com

Camila Alberto Vicente de Oliveira



Universidade Federal de Jataí
camila.oliveira@ufj.edu.br

Submetido em: 15/02/2023

Aceito em: 08/04/2023

Publicado em: 10/05/2023

 [10.28998/2175-6600.2023v15n37pe15117](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37pe15117)



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA: QUAL FORMAÇÃO?

RESUMO

Por meio de levantamento documental e entrevistas com docentes de uma Rede Municipal no interior goiano, o presente texto busca debater a política de formação continuada e compreender seus efeitos sobre o processo ensino-aprendizagem. Concluiu-se que foram realizadas ações formativas isoladas tendo por base as avaliações externas e treinamento de práticas por meio de oficinas e, diante disso, poucos efeitos são produzidos para a mudança no contexto escolar com vistas à qualidade socialmente referenciada do ensino. Dessa forma, questiona-se: qual formação?

Palavras-chave: Políticas educacionais. Formação continuada. Ensino-Aprendizagem.

CONTINUING EDUCATIONAL TRAINING POLICY: WHAT TRAINING?

ABSTRACT

Through a documentary survey and interviews with educators from a municipal school system in the south-west of Goiás, this text aims to discuss the continuing educational training policy and understand its effects on the teaching-learning process. It was concluded that isolated training actions were carried out based on external evaluations and practical training through workshops and, therefore, few effects are produced for the change in the school context with a view to the socially referenced quality of teaching. Thus, the question is: what training?

Keywords: Educational policies. Continuing education. Teaching-Learning process.

POLÍTICA DE FORMACIÓN CONTINUADA: ¿CUÁL FORMACIÓN?

RESUMEN

Por medio de levantamiento documental y entrevistas con docentes de una Red Municipal en el interior de Goiás, el presente texto busca debatir la política de formación continuada y comprender sus efectos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se concluyó que fueron realizadas acciones formativas aisladas teniendo por base las evaluaciones externas y entrenamiento de prácticas por medio de ensayos y, delante de eso, pocos efectos son producidos para el cambio en el contexto escolar con vistas a la calidad socialmente referenciada de la enseñanza. De esa forma, se cuestiona: cuál información.

Palabras Clave: Políticas educativas. Formación continua. Enseñanza-Aprendizaje.

1 APRESENTAÇÃO

A necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção sócio-histórica do educador a orientá-la, faz parte das utopias e do ideário de todos os educadores e das lutas pela educação pública nos últimos 30 anos. (FREITAS, 2007, p. 1204).

O debate em torno da relevância da formação e profissionalização docentes para a educação de qualidade socialmente referenciada está em pauta há pelo menos trinta anos e a epígrafe de Helena de Freitas sintetiza essa assertiva identificando, assim, o pressuposto da pesquisa que sustenta este texto: a importância da formação continuada de docentes para a relação ensino-aprendizagem que acontece na escola pública.

Mesmo em um contexto de incertezas, pós-distanciamento social e mudanças no fazer e cotidiano escolares como a urgência do ensino remoto como medida sanitária e suas consequências para a escolarização, a formação docente permanece em destaque, ocupando espaço significativo nas políticas públicas educacionais.

Ao buscar compreender o processo de articulação de uma política de formação continuada em um município do interior goiano e seus efeitos para o processo ensino-aprendizagem, este texto deriva-se de um levantamento realizado junto a Rede Municipal de Jataí/GO, no decorrer da produção da dissertação¹ de Mestrado, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás/Regional de Jataí (atualmente Universidade Federal de Jataí). A dissertação intitulada “Formação continuada e suas implicações no trabalho docente e na qualidade social da educação: o caso da Rede Municipal de Jataí/GO” foi defendida no ano de 2020, em meio à crise sanitária (COVID-19) em um cenário de intensas mudanças para o trabalho docente.

Tal pesquisa teve como objetivo geral compreender as políticas de formação continuada de docentes no município pesquisado entre 2003 e 2015, bem como levantar as percepções de docentes da referida Rede acerca de seus efeitos dessas estratégias de formação em seu trabalho e na qualidade social do ensino.

¹ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás/Regional Jataí mediante Parecer completo de número 3.202.893.

Especificamente, nesse texto, abordamos alguns resultados dessa investigação, buscando responder ao seguinte questionamento: como as ações² de formação continuada de professores contribuem para o ensino-aprendizagem no contexto de sala de aula? Diante dessa problemática, objetiva-se aqui, compreender as ações de formação continuada de professores, ofertadas pela Rede Municipal de Educação de Jataí/GO, assim, apontando os efeitos desse processo no dia a dia de sala de aula na perspectiva dos docentes entrevistados.

Dessa forma, o percurso dessas páginas percorrerá o debate teórico e legal em torno do processo da formação inicial e continuada de professores. Na sequência, perpassamos pelo lócus da pesquisa, os participantes do estudo, a análise das ações de formação continuada ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação de Jataí/GO bem como as percepções dos entrevistados sobre seu trabalho e os efeitos das ações de formação continuada sobre o ensinar e o aprender na sala de aula. E, por fim, busca-se evidenciar a relevância das ações para o processo formativo contínuo dos docentes cotejando ao referencial teórico e a assertiva que tomamos como pressuposto nesse estudo: importância da formação docente para uma educação de qualidade. (FREITAS, 2007).

2 BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A realização da pesquisa exigiu esforços teóricos e metodológicos no que se refere ao aprofundamento dos aspectos que fundamentam o conceito e ações de formação continuada no país, bem como os preceitos legais que envolvem esse processo.

Em relação ao primeiro aspecto – debate teórico em torno do conceito de formação continuada – foram abordados estudos de Candau (1997); Mizukami (2002); Nóvoa (1991); Severino (2011).

Para compreender o processo de formação continuada, primeiramente, buscou-se nos estudos de Severino (2011) a visão do quão complexo é formar um professor

² O conceito de “ações” nesse estudo abarca derivações amplas, ou seja, cursos de formação continuada como reciclagem, treinamentos, palestras, seminários e outras iniciativas que podem ser consideradas formação continuada de docentes (CRUVINEL, 2020).

[...] envolve um complexo conjunto de dimensões que o verbo formar tenta expressar: constituir-se, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser. É interessante observar que seu sentido mais rico é aquele do verbo reflexivo, como que indicando que é uma ação cujo agente só pode ser o próprio sujeito (p. 132 – grifo do autor).

O processo formativo perpassa por saberes de cunho social, cultural, político e econômico, os quais contribuem no conhecimento inicial e continuado do professor, ou seja, conformam o perfil de docente para atuar como regente de uma sala de aula e que precisa ser um profissional “com aspectos práticos, técnicos e competentes” (CRUVINEL, 2020, p. 70).

Para Mizukami (2002, p. 13), a formação docente “é entendida com um *continuum*” visto que a formação profissional requer “um conjunto de fatos, princípios, regras e procedimentos que se aplica diretamente a problemas instrumentais”; conhecimento este acumulado por canais diversos de modo que a formação continuada não deva se desenvolver em ações pontuais.

Para a mesma autora (MIZUKAMI, 2002, p. 15), iniciativas de formação continuada que “reciclam” ou capacitam os professores da educação básica tem como base a racionalidade técnica e são ofertadas a partir de uma suposta realidade educacional. Dessa forma, essa autora defende que as ações de formação inicial ou continuada necessitam de base teórica visando

modelo reflexivo e artístico, tendo por base a concepção construtiva da realidade com a qual o professor se defronta, entendendo que ele constrói seu conhecimento profissional de forma idiossincrática e processual, incorporando e transcendendo o conhecimento advindo da racionalidade técnica (MIZUKAMI, 2002, p. 15).

Nesse sentido, os estudos de Nóvoa (1991) apontam que o processo de formação ocorre em três fases, as quais são interligadas, sendo que a primeira, o desenvolvimento pessoal perpassa a formação familiar, social, cultural, política; o qual pode ser percebido nas práticas do dia a dia em sala de aula sem mesmo que os professores identifiquem essa reprodução.

A segunda fase, o desenvolvimento profissional é o conhecimento teórico inicial e continuado que permeia o docente, individual ou coletivamente. Para Nóvoa (1991, p. 27), a formação individual agrega conhecimentos e técnicas, mas pode reforçar a transmissão de conhecimento enquanto as práticas de formação coletivas “contribuem para a

emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores”. Parte-se do entendimento que os docentes enfrentam circunstâncias diárias únicas que exigem respostas rápidas, assim desenvolvendo a capacidade do processo de autorreflexão (CRUVINEL, 2020).

A terceira fase do processo formativo, por sua vez, compreende o desenvolvimento organizacional que, de acordo com Nóvoa (1991, p. 29), é aquele que observa no espaço escolar um ambiente de formação “onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas”. Nesse caso, especificamente, a formação prescinde continuamente por meio do esforço da troca entre instituições de ensino superior e as escolas, assim, “criando progressivamente uma nova cultura da formação de professores” (p. 30).

Já os estudos de Candau (1997) afirmam que a formação continuada de docentes é complexa e com foco diferente. Para a autora, esse procedimento se apresenta a partir de três dimensões: o modelo clássico; novas perspectivas: a lócus/escola da formação, a valorização do saber docente e ciclo de vida dos professores (CRUVINEL, 2020).

O modelo clássico, para Candau (1997), são todas as ações de formação que “reciclam” o conhecimento, ou seja, a racionalidade técnica, os quais podem ser vivenciados por meio de cursos de aperfeiçoamento, de pós-graduação, especialização e outros como congressos, simpósios ou, ainda, cursos ofertados pelas Secretarias de Educação.

De acordo com a Candau (1997), nas novas perspectivas formativas, o primeiro eixo é o lócus ou a escola como um espaço de formação a partir da experiência refletida e não uma prática por reprodução; enquanto que o segundo eixo é a valorização dos saberes docentes, uma vez que esses são fontes riquíssimas de formação ainda pouco explorados; e, por fim, a terceira dimensão envolve o ciclo de vida dos professores e, completa ressaltando que “é importante salientar que diferentes modelos de formação continuada são construídos a partir de distintas perspectivas não na prática em estado puro [...]” (p. 55).

Portanto, esses autores apontam que o processo formativo é complexo necessitando de reformulação que possibilite ir além do conhecimento teórico isoladamente, mas que haja construção profissional por meio da prática refletida.

Outros estudos realizados sobre a história da formação continuada de docentes no Brasil apontam que a terminologia “formação continuada de professores” ganha relevância em muitos momentos, porém com a instituição dos Catálogos de Formação

Continuada pelo Ministério da Educação (MEC), esse documento passa a ser o norteador dessa categoria de estudo na década de 2000. De todo modo, é sabido que a formação continuada já era prevista em alguns dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases n. 9394/1996, conhecido como capacitação em serviço (Art. 61, Inciso I), aperfeiçoamento profissional (Art. 67, II) e Treinamento em serviço (Art. 87), dentre outros instrumentos legais anteriores à LDB.

Tendo por base o Catálogo de Formação Continuada do MEC como referência político-legal, buscou-se aprofundar as bases teóricas acerca do conceito de formação continuada de modo a compreender a relevância para a prática de sala de aula, entretanto e, para isso, fez-se necessário realizar um breve histórico do processo da formação de professores no Brasil.

As pesquisas revelam que o processo formativo dessa categoria é relativamente recente, a qual ocorria primeiramente nas Escolas Normais e a preponderância do conhecimento ofertado nesses cursos era a “cultura geral” (SAVIANI, 2005, p. 18).

Por sua vez, no período militar, a Lei n. 5.692/71 modificou a estrutura da formação docente admitindo a formação docente em nível médio na modalidade “Magistério” bem como “previu a formação de professores em nível superior” e a Lei 5.540/68 introduz as habilitações profissionalizantes à categoria. (SAVIANI, 2005, p. 21).

Nessa linha, uma das principais reformas no sistema educacional foi a empreitada do governo Fernando Henrique Cardoso com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), n. 9394/1996, a qual institui os Institutos Superiores de Educação sendo que um eixo desses Institutos era implantar “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (SAVIANI, 2005, p. 24) e esse resgate histórico perfaz-se relevante para evidenciar a fragilidade no processo educativo e/ou formativo com o afrouxamento e continuada mudança da legislação relativa a formação docente.

Dessa forma, buscando normatizar a LDB (1996) foram elaboradas resoluções, decretos para os diversos módulos do ensino, em especial a educação básica, e muitas dessas iniciativas intentavam regulamentar o Artigo 62, § 1º, o qual define que os entes federados em “regime de colaboração, deverão promover a formação inicial e continuada e a capacitação dos profissionais do magistério” (BRASIL, 2017, p. 42).

Outro documento de destaque para a formação continuada de docentes é o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2001), nos seguintes termos:

a formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação (p. 64).

NO PNE, foram traçados objetivos, metas e estratégias para desenvolver a melhoria da qualidade da educação no país e, nesse ínterim, foi implementado³ o sistema de Rede de Formação Continuada, passando a se responsabilizar, portanto, pelas Orientações Gerais – Rede de Formação Continuada de professores da Educação Básica, a qual definiu que “A formação continuada no mundo atual passa a ter papel central na atividade profissional: o educador necessita constantemente repensar e aperfeiçoar sua prática docente” (BRASIL, 2005, p. 05).

Nesse sentido, a Resolução n. 4, de 2010, que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, destaca a necessidade de um processo contínuo de formação dos docentes, ao discorrer no “Artigo 2º, Inciso III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da Educação Básica [...]” como uma de suas diretrizes como aduz o próprio título do documento. (BRASIL, 2010, p. 01).

Já no âmbito municipal, referência espacial da pesquisa realizada, a adequação da política de formação continuada ao movimento legal e organizacional que se dava nacionalmente, ocorreu primeiramente pela Lei Ordinária, n. 2.135 do ano de 1999, a qual se configurou como um primeiro plano de carreira do professorado municipal. Atualmente, com as outras mudanças e adaptações legais, o corpo docente é regido pelo Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos dos Profissionais do Magistério do Município de Jataí/GO, n. 2.822/2007, o qual regula as demandas da LDB de 1996 (incluindo as demandas de formação continuada) e do FUNDEB de 2007 (observando as demandas de carreira, progressões e salários).

O referido documento prevê a progressão vertical e horizontal por meio das ações de formação continuada desde que os docentes efetivos atinjam uma carga mínima de horas (200 horas).

³ Implementação feita pela Portaria 1.403/2003, envolvendo a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) por meio do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE) e Coordenação Geral de Política de Formação (COPFOR)

Introduzidos os elementos teórico-metodológicos, históricos e legais da formação continuada de docentes passemos a apresentar alguns resultados da pesquisa citada e os docentes participantes da investigação.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: O CAMINHO PERCORRIDO

A pesquisa de mestrado da qual se origina esse texto teve como orientação metodológica a abordagem qualitativa, entendendo-a como aquela que se apoia em técnicas de coleta de dados e instrumentos de análise envolvidos com o processo, com o ambiente da pesquisa e não exclusivamente com a ratificação de hipóteses previamente elaboradas.

Nesse sentido, essa abordagem dessa pesquisa surgiu, nos estudos de Ludke e André (1986, p. 6), a partir da necessidade de

[...] buscar novas formas e trabalho em pesquisa, que partissem de outros pressupostos, que rompessem com o antigo paradigma e, sobretudo que se adaptassem melhor ao objeto de estudos considerado importante pelos pesquisadores em educação. Os estudos do tipo levantamento, ou survey, como dizem os americanos, já prestaram e continuarão a prestar grandes serviços à pesquisa educacional, mas se limitam a oferecer uma visão geral e instantânea de um determinado assunto, como se uma máquina fotográfica o tivesse registrado em determinado momento. Eles não oferecem a possibilidade de penetração além dessa fotografia instantânea e tampouco permitem uma averiguação das diferenças que grupos e indivíduos necessariamente apresentam dentro de conjuntos maiores.

Com a preocupação de que os achados na realidade pesquisada não fossem apenas uma fotografia instantânea, a pesquisa realizou a triangulação de dados tendo como referências algumas técnicas de pesquisa: levantamento de documentos nacionais sobre formação continuada de docentes, inventário de documentos locais acerca da política de formação articulada no município e entrevista com docentes efetivos da Rede Municipal.

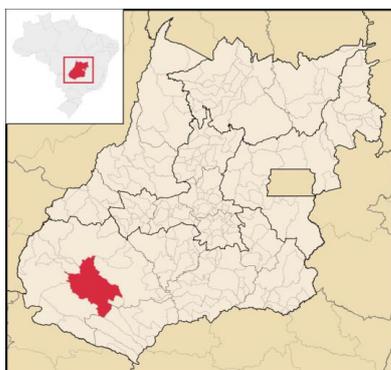
O recorte aqui proposto teve origem no levantamento dos documentos relativos as ações de formação continuada de docentes ofertadas pela Secretaria da Educação, na perspectiva dos modelos formativos apresentados por Candau (1997) e como essas iniciativas provocam efeitos nas práticas do professor em sala de aula.

Um pressuposto importante para esse levantamento documental de ações formativas e suas repercussões na realidade escolar é a justificativa do representante do Poder Executivo, o Prefeito Municipal de Jataí (2013-2016) que defendeu, na Apresentação do Projeto de Lei do Plano Municipal de Educação encaminhado ao Poder Legislativo, que não havia necessidade de aumentar os investimentos para educação, em especial para a formação continuada, uma vez que o quadro efetivo mostrava que os docentes eram graduados ou pós-graduados e, ainda, que, mesmo diante dessas condições, o “resultado das avaliações não tem sido o desejado” (CRUVINEL, 2020, p. 28). Nesse sentido, destaca o Plano Municipal de Educação de Jataí/GO, as palavras do Prefeito:

[...] Que o município de Jataí em função de possuir um plano de cargos e salários mais generosos do que os dos Governos Estadual e Federal, tem investido muito em pessoal na educação, mas isso não tem trazido grandes resultados, pois nosso IDEB está atrás de muitos municípios goianos, sic. [...] (JATAÍ, 2015, p. 06)

Como adiantado, o contexto de realização da pesquisa foi o município de Jataí, interior do estado de Goiás. De acordo com o Censo de 2010, a população do município era de 88 mil habitantes, estima-se, em 2020, a elevação para 102 mil habitantes, possui, ainda, um dos melhores Índices de desenvolvimento humano (IDH) do estado (5º lugar) e tem como referência econômica o agronegócio. (CRUVINEL, 2020). Localiza-se na microrregião Sudoeste Goiano, distante 328km da capital Goiânia - conforme figura ilustrativa

Figura 02 - Localização do Município de Jataí/GO



Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Jata%C3%AD_\(Goi%C3%A1s\)#/media/Ficheiro:Goias_Municip_Jatai.svg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Jata%C3%AD_(Goi%C3%A1s)#/media/Ficheiro:Goias_Municip_Jatai.svg)

De acordo com Cruvinel (2020), dados do ano de 2019 davam conta que o quadro de docentes da Rede Municipal era de 499 profissionais. Desses, 344 eram servidores

efetivos e 135 contratados temporariamente, cuja contratação foi feita por meio de processo seletivo simplificado.

Para a pesquisa, foram selecionados quinze docentes efetivos da Rede Municipal para entrevista. A escolha por servidores efetivos se deu em virtude do fato que esses docentes tenderiam a ter vivenciado e participado das ações de formação continuada do município, uma vez que a participação dos docentes contratados não fora sempre uma exigência.

Nesse processo, houve a preocupação de convidar docentes com maior e menor tempo de experiência, que atuavam nas escolas centrais e periféricas, com formações profissionais distintas e do gênero feminino e masculino ampliando, portanto, a imagem que esses educadores trariam do seu processo de formação continuada⁴.

No que se refere ao perfil dos participantes da pesquisa, a idade dos docentes/entrevistados é em média 46 anos, sendo a menor 38, e a maior 66 anos. Desses docentes, onze são graduados em Pedagogia; uma, em Educação Física, uma em Letras, uma em Geografia e um em Ciências. Das graduadas em licenciaturas específicas, três profissionais da Rede Municipal têm complementação pedagógica e a outra tem Curso Normal Superior. Treze docentes cursaram pós-graduação *lato sensu* e duas docentes cursaram pós-graduação *stricto sensu*. (CRUVINEL, 2020).

Dentre os participantes, três são do gênero masculino e doze, feminino. Têm, em média, 17 anos de anos de efetivo exercício, com o tempo de atividade docente variando entre “tempo de serviço dos professores dá em média 17 anos de efetivo exercício (concurso), variando entre 5 anos (menor) e 25 anos (maior tempo de atividade na Rede). (CRUVINEL, 2020).

Considerando essas condições e o perfil dos participantes da pesquisa, foi possível cotejar o levantamento documental das ações de formação continuada do município e as entrevistas docentes de modo a debater o impacto dessas na prática escolar.

⁴ Para garantir o anonimato e a ética em pesquisa, “os professores/participantes não foram identificados por nomes e sim pela expressão P01 até P15, em que P refere-se a professor e o número refere-se à ordem das entrevistas, assim, P01 foi o primeiro entrevistado e assim sucessivamente” (CRUVINEL, 2020, p. 60), forma de nomear que ora será mantida.

4 AS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JATAÍ -GO

No mapeamento da pesquisa documental (realizado no acervo de entrega de certificados da SME, uma vez que não havia outro tipo de registro das ações de formação continuada) citada foi possível identificar que as ações de formação continuada ofertadas pelo Município de Jataí/GO aos profissionais da Educação Básica, especialmente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, podem ser divididas pelo assunto abordado na atividade formativa ou pela necessidade imanente do sistema de ensino. No primeiro quadro, são apresentadas as ações envolvendo o ensino de Língua Portuguesa e temáticas similares.

Quadro 01- Atividades formativas sobre letramento, alfabetização e linguagem

Ordem	Ano	Ações de formação continuada
01	2009/2011 2012/2013	Pró-letramento de alfabetização e linguagem
02	2011	Pró-letramento de matemática
03	2012	Formação Continuada “Além das Letras” Modulo I – Leitura
04	2012	Formação Continuada “Além das Letras” Modulo I – Escrita
05	2013/2015	Curso de Formação Continuada – PNAIC – professor alfabetizador
06	2014	Curso consolidando a alfabetização
07	2014	Curso Alfabetiza-Ação: Aliando teoria e prática
08	2014	Curso de Formação Continuada – Aprender e ensinar na alfabetização
09	2017	Formação Continuada de professores: Práticas de leitura e escrita em Linguagem em Português
10	2017	PNAIC: Alfabetização e interdisciplinaridade

Fonte: Cruvinel (2020).

No quadro 01, a temática encontra-se voltada para a formação do leitor no Brasil, sendo ações de formação continuada para turmas específicas de professores modulados nos primeiros anos a terceiros anos do ensino fundamental I, ou seja, “os elementos essenciais de aprendizagem (domínio da leitura e escrita, do cálculo [...])” (LIBÂNEO, 2011, p. 79).

Diante disso, destaca-se o “pacote” da alfabetização em língua materna (português) bem como alfabetização matemática, porém evidencia a predominância para as ações de formação em escrita e leitura, por exemplo: Além das letras, módulo I, leitura e escrita; PNAIC; Alfabetiza-Ação; Pró-letramento e outros.

As ações de formação continuada ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação de Jataí/GO, de acordo com o Livro de Protocolo desse órgão, acerca da alfabetização tiveram início no ano de 2009 e cessaram em 2017. No entanto, de acordo com

informação junto aos professores entrevistados que tem alguns certificados que não são mais de responsabilidade da Secretaria e sim diretamente acessados pelo professor, quando há plataforma digital dos cursos realizados.

Avançando no levantamento documental, no capítulo III, artigo 208, inciso III, da Constituição Federal (CF) há a previsão do – “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2018, p. 161). Essa é uma temática levantada no estudo que foi feito acerca da formação em torno das políticas de inclusão das pessoas com deficiências de modo que estas tivessem oportunidades de alfabetização na educação regular como previsto na CF e conforme exposto no quadro abaixo.

Quadro 02: Ações voltadas para a formação em Inclusão

Ordem	Ano	Cursos
01	2006/2007 2008	Curso de Saberes e Práticas de Inclusão
02	2009	Curso de Saberes e Práticas de Inclusão/Educação infantil
03	2011	Libras – Língua Brasileira de Sinais – Básico
04	2012	Curso de formação continuada - construindo saberes
05	2013/2014	Curso – Língua Brasileira de Sinais Nível I
06	2013	Curso – Língua Brasileira de Sinais Nível II
07	2013	Curso – Libras no contexto da Educação Inclusiva
08	2013	Curso de Atendimento Educacional Especializado
09	2014	Curso – Língua Brasileira de Sinais – Nível III
10	2017	2ª Jornada de conscientização do Autismo e orientação para elaboração de questões de provas
11	2017	Um olhar para além das diferenças

Fonte: Cruvinel (2020)

No quadro 02, de acordo com a P15 a formação continuada voltada para a inclusão é “pacote didático-pedagógico” elaborado pelo Ministério da Educação a partir da Convenção de Guatemala que originou o Decreto n. 3.956/2001. A universalização do ensino com uma educação para todos fundamenta-se no “compromisso de educar para a liberdade e para o desenvolvimento da capacidade individual e coletiva” (ALMEIDA; TEIXEIRA, 2011, p. 155).

O “projeto de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, do ano de 2004, da Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC) disponibilizou aos municípios brasileiros “materiais didáticos-pedagógicos” nos anos de 2006 e 2007, como constata no primeiro curso de formação continuada do quadro 02 (ALMEIDA; TEIXEIRA, 2011, p. 164).

Esse bloco temático revela que as práticas e saberes pedagógicos abarcavam pessoas com deficiência, porém, por regra geral, a demanda inicial, predominantemente,

foram os deficientes auditivos (DA), logo, 45,45% dos cursos disponibilizados foram sobre Libras, 45,45% para as demais especificidades e 9,1% versaram sobre o autismo. Entretanto, a Classificação Internacional de Doenças e Problemas (CID) não se restringe as deficiências auditivas e ao autismo, as quais são divididas em cinco grupos de deficiências: visuais, auditivas, mental, física e múltipla. (CRUVINEL, 2020).

Diante disso, o processo formativo envolvendo inclusão da SME/Jataí/ não indica que havia somente um tipo de alunos com deficiência.

De modo consequente, o planejamento diário com o plano de aula individualizado e/ou plano de aula flexibilizado para o ensino-aprendizagem com os alunos com algum grau de deficiência requer um conhecimento específico daquela demanda que a cada ano pode sofrer alteração, ou seja, o trabalho docente de acordo com as P06 e P10 sofrem os efeitos imediatos com a inclusão na escola regular e há a necessidade de formação para o atendimento com qualidade desses estudantes.

Ainda na análise dos dados identificou-se um bloco de ações voltadas para a gestão escolar, de forma ampla e/ou específica, como demonstrado no quadro 03.

Quadro 03 – Ações voltadas para a formação em gestão

Ordem	Ano	Ações de Formação Continuada
01	2009	Cursos de Formação pela Escola Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)
02	2010	Curso Formação pela Escola Programa Nacional de Alimentação Escolar Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)
03	2011	Curso de Gestão Escolar
04	2012	Curso de Formação Continuada para Coordenadores Pedagógicos da Educação Infantil
05	2014	Curso de formação continuada de profissionais da Educação Infantil
06	2014	Formação continuada – Professores Educação Infantil – Núcleo de Estudos e Pesquisa da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC)
07	2014	Grupos de Estudos em Educação Integral do Município de Jataí

Fonte: Cruvinel (2020).

Dando seguimento a descrição das ações de formação continuadas mapeadas, o quadro 03 versa sobre a gestão em duas vertentes: na primeira, a formação para a gestão escolar (coordenadores, diretores), na segunda visualiza a gestão da escola, porém – em termos gerais – envolvendo a formação para o uso de recursos financeiros na escola, por exemplo.

Para concluir esse procedimento de desmembramento das ações, assim formou um bloco com as ações com assuntos aleatórios que não puderam ser categorizados por proximidade temática.

Quadro 04 - Outros temas encontrados nas ações de formação continuada

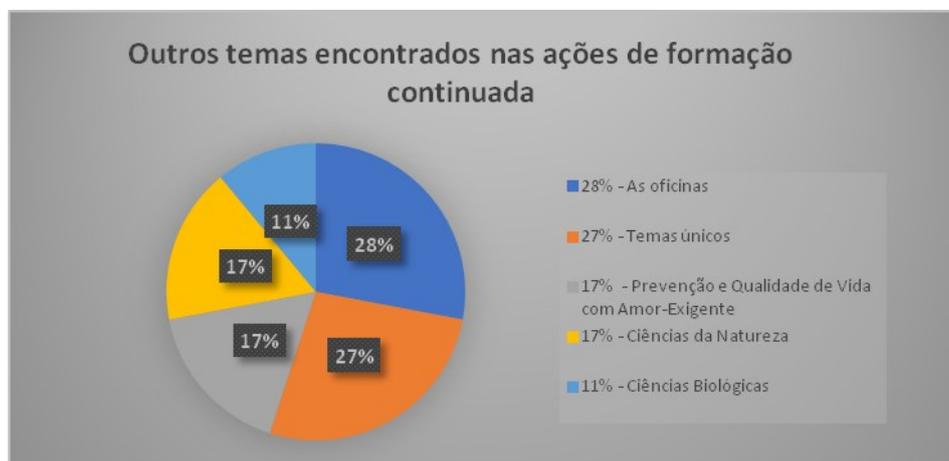
Ordem	Ano	Ações
01	2002	Formação Continuada de Professores – PCN em Ação
02	2011/2012	Aulas de Inglês mais rápidas e divertidas
03	2012/2013(2 turmas)	Formação Continuada – Projeto de Prevenção e Qualidade de Vida com Amor-Exigente.
04	2012	Educação Geográfica para as séries iniciais
05	2012 (3 turmas)	Formação de Educadores em Educação Sexual para a Infância e Adolescência
06	2012	Elaboração de projetos
07	2014	Curso aprofundando saberes pedagógicos
08	2014	Oficina Pedagógica de Contação de História
09	2014	Oficina de Esportes na escola
10	2014	Oficina de Artes
11	2014 (1 turma)	Prevenção e Qualidade de Vida com Amor-Exigente (PQV-AE).
12	2014	Oficina de <i>Software</i> educacional
13	2014	O lado social das produções textuais – Anúncios
14	2016	Simpósio de Geografia – VII ESEGO
15	2017	Educação Ambiental e Responsabilidade Social
16	2017	Oficina: Horta escola no contexto da matemática
17	2017 (1 turma)	Formação Continuada – Projeto de Prevenção e Qualidade de Vida com Amor-Exigente.
18	2017	FETRAN – Festival Estudantil temático de Trânsito

Fonte: Cruvinel (2020).

No quadro 04, a oferta de oficinas pedagógicas foi a maior prevalência. Dessa maneira, percebe-se que essas ações de treinamentos têm origem em uma formação técnica com princípios fundantes na racionalidade e produtividade, no modelo organizacional (SAVIANI, 2013).

Além das oficinas, o gráfico abaixo sistematiza as áreas das demais formações ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação.

Gráfico 01 - Outros temas encontrados nas ações de formação continuada



Fonte: Cruvinel (2020).

Analisando o gráfico 01, a maior porcentagem de ações de formação continuada disponibilizadas aos docentes foi no formato de oficinas. As oficinas se destacam e tem como ideia, a prática e o saber fazer, uma receita pronta apenas para sua execução. Nesse sentido, Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 213) apontam que os “ciclos de formação” não guardam relação com anseio dos trabalhadores, pois o “objetivo prioritário é a promoção automática”, ou seja, a racionalidade técnica na visão de Candau (1997) e Mizukami (2002).

Isto posto, ao analisar as ações levantadas no decorrer da pesquisa de mestrado, ora citada, percebe-se que em regra geral as ações de formação são “cursos de curta duração (30-180 horas)”, conforme afirma Mizukami (2002, p. 13 e 26).

Diante dos dados expostos (CRUVINEL, 2020), complementarmente, compreende-se a partir das falas dos entrevistados que as ações de formação continuada tendem a ser emergenciais, fracionadas e em doses homeopáticas.

Então, na sala de aula a gente já vai produzir diferente, muitas vezes em passos lentos porque as formações vêm em passos lentos, mas à medida que a gente vai lendo, vai estudando, vai entrando em cursos, em formações nossa prática lá na sala tem um novo reflexo” (P05 citado em CRUVINEL, 2020, p. 112).

Na visão da P14 existem ações de formação continuada que apontam para o foco das práticas do dia a dia em sala de aula, conforme podem ser visualizadas nos quadros n. 01, 02 e 04 enquanto o terceiro quadro volta-se para a gestão geral ou específica. Ainda, essa professora destaca que essas ações são para “reciclar” os profissionais da educação básica que não se atualizam com as novas políticas ou pelas formações aligeiradas, ou seja, a “Fez uma faculdade normal de todos os dias [...] e estacionou ou aquelas faculdades a distância para pegar o diploma [...] que lá todo mundo sabe que é só papel, não dá formação (P14)” (CRUVINEL, 2020, p. 112).

Entretanto, analisar esses quadros pode evidenciar que as ações de formação continuada ofertadas pelo município ocorreram em blocos de interesses como percebe-se no primeiro bloco (quadros 01 e 04) que atende as demandas das avaliações externas, no segundo (quadro 02) as necessidades das novas demandas dos alunos com deficiência, no terceiro (quadro 03) a gestão de pessoas ou recursos e no quarto bloco, em sua maioria, são oficinas pedagógicas e de estratégias de ensino em uma perspectiva técnica, como referido. Dessa forma, os professores entrevistados relatam acerca das ações de formação continuada:

Me ajuda a compreender essa criança e a tratá-la de uma forma diferenciada, sabe? Com mais respeito, [...] entendendo que a Maria é diferente do João, que é diferente do José, que é diferente do Fábio (P03 citado por CRUVINEL, 2020, p. 92)

As pessoas que vem ministrar o curso, elas [...] parecem que tem uma formação menor que a da gente. Eu não sei se leu menos que a gente ou se estudou menos e aí geralmente, provoca um [...] conversas paralelas [...] porque as pessoas já sabem mais do que a pessoa que está ministrando [...] e teve alguns cursos bem [...] assim, bem fraco mesmo [...] e a gente vai com expectativa de que vai aprender alguma coisa, que vai saber mais, acrescentar alguma coisa mais no seu conhecimento e chega lá, não. (P07 citado por CRUVINEL, 2020, p.91)

As análises empreendidas no estudo em tela nos permitem concordar com a afirmação de Gentil e Costa (2011, p. 280) ao debaterem os projetos nacionais de formação:

A leitura que fazemos é de que as ações enumeradas são aparentemente desconexas e pontuais, cada uma tentando resolver um dos pontos apresentados como problemas: a educação infantil, as dificuldades de leitura, a falta de currículo adequado, as novas tecnologias, ou até mesmo a falta de vagas no ensino superior público; aparecem como problemas específicos e que podem ser resolvidos com essa ou aquela lei ou resolução, esse ou aquele programa, muitas vezes criado para ser temporário e que se torna permanente, pois o problema em questão não se resolve com a tal proposição.

O que se verificou na Rede Municipal de Jataí foram iniciativas isoladas de formação continuada, muitas vezes apoiadas no “treinamento de competências”, e que – diante da desarticulação pouco efeito produzem à realidade da sala de aula em uma perspectiva de qualidade socialmente referenciada.

Os professores indicam que as ações de formação continuada não contribuem para o seu desenvolvimento profissional (carreira e salário), há um descompasso entre o que é tema formativo e a necessidade em sala de aula e, algumas vezes, as ações pouco contribuem sequer para o seu conhecimento teórico. Diante disso, desconstrói-se, portanto, a afirmação já citada do Executivo Municipal na apresentação do PME local de que os professores já estão formados: agora precisamos dos resultados. Entretanto, ainda há muito por fazer com vistas a formação continuada de docentes em Jataí e em todo o país.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão dos pontos aqui apresentados, partimos da questão que intitula o texto: qual formação diante das ações de formação continuada identificadas no lócus pesquisado?

Em relação à essas ações citadas, a pesquisa, que buscou identificar as ações de formação continuada de docentes ofertadas pela Rede Municipal de Educação de Jataí-Goiás teve como corpus documental principal os livros de registros de certificados arquivados na SME, uma vez que não foi possível localizar projetos, parcerias e convênios estabelecidos para tal fim. Esse levantamento documental permitiu verificar que, nesse município, não há de fato uma política de formação, visto que esta, por sua vez, deveria se basear – minimamente – no: a) diagnóstico da realidade local e suas necessidades formativas; b) atividades articuladas em torno de um objetivo comum às escolas e àquilo que é esperado pela Rede em relação ao ensino aprendizagem e c) a avaliação dos resultados desse processo.

O que se observa e foi frisado aqui a partir da escolha pela expressão “ações” é que não houve nenhum tipo de articulação em torno da formação continuada de docentes, não houve uma política. Por sua vez, a pesquisa apontou que o que houve, de fato, foram “ações” isoladas integrando Programas Nacionais de formação, “ações” relacionadas às temáticas das avaliações externas e, ainda, “ações” que se aproximam de uma perspectiva, como dito, de treinamento, de racionalidade técnica sem considerar a realidade das escolas e dos docentes.

Diante desses resultados, nos indagamos qual formação se forja e se é possível promover mudanças no contexto escolar e conclui-se, por meio das entrevistas realizadas com docentes efetivos dessa Rede Municipal, que há pouquíssimo impacto dessas iniciativas no chão da sala de aula. As falas revelam a reflexão produzida por algumas iniciativas como: pensar sobre a diferença por meio de uma formação em inclusão ou mesmo sair de um “curso” e buscar acumular elementos que possam ser traduzidos em efeitos na prática como apontou a professora P05, porém não se visualizou respostas diretas que evidenciassem a relação entre as ações formação continuada e a prática docente.

Referências

ALMEIDA, Dulce Barros de; TEIXEIRA, Ricardo Antônio Gonçalves. Contexto educacional complexo e diverso a partir de uma análise interpretativa dos aspectos legais que subsidiam propostas educativas inclusivas. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (orgs.). **Didática em uma sociedade complexa**. Goiânia: CEPED, 2011, p. 155-173.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução n. 04/2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, 14 de julho de 2010b, Seção 1, p. 824.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. [recurso eletrônico] -- Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Educação, 2018. 514 p. Atualizada até a EC n. 99/2017. Disponível em <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacao_Constituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2019.

BRASIL. Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, n. 11.494 de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 de junho de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 19 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria Normativa n. 1.403, de 09 de junho de 2003. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 de junho de 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/p1403.pdf>>. Acesso em: 13 maio. 2019.

BRASIL. Lei do Plano Nacional de Educação de n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 de janeiro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em 12 jun. 2019.

BRASIL. Resolução Conselho Nacional de Educação, n. 01 de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**. Brasília, 29 de outubro de 2020, ed. 208, Seção 1, p. 103. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-cne-cp-001-2020-10-27.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2021

BRASIL. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. Orientações Gerais: objetivos, diretrizes e funcionamento. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: <https://www.oie.es/historico/quipu/brasil/Red_Nac_form_continua.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2019.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

GENTIL, Heloísa Salles e COSTA, Marilda de Oliveira. Continuidades e descontinuidades nas políticas de formação de professores e suas implicações na prática pedagógica docente. **Revista da Educação Pública**. Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 267-287, maio/ago. 2011. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/306>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

JATAÍ. Plano Municipal de Educação, Lei n. 3.708/2015, de 26 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME para o próximo decênio, e dá outras providências. **Diário Oficial Eletrônico do Município de Jataí-GO**. Jataí, GO, 26 de junho de 2015. Disponível em: <http://sapl.camara.jatai.go.gov.br/sapl/sapl_documentos/norma_juridica/5049_texto_integral>. Acesso em: 12 ago. 2017.

JATAÍ. Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos dos Profissionais do Magistério do Município de Jataí – GO, Lei n. 2.822/2007. **Câmara Municipal de Jataí**. Jataí, GO, 28 de agosto de 2007. Disponível em < <http://sislegis.camarajatai.go.gov.br/portal//seeker?iddoc=1210>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira. TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Docência em Formação / coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

LIBÂNEO, José Carlos. **Escola pública brasileira, um sonho frustrado: falharam as escolas ou as políticas educacionais?** In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (orgs.). Didática em uma sociedade complexa. Goiânia: CEPED, 2011, p. 75-95.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MIZUKAMI, Maria da Graça N., et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1991. (Instituto de Inovação Educacional).

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 30, n. 02, p. 11-26, 2005. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/277758489_Historia_da_formacao_docente_no_Brasil_tres_momentos_decisivos>. Acesso em: 18 dez. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção memórias da educação).

SEVERINO, Antônio J. **Formação e atuação dos professores**: dos seus fundamentos éticos. In: SEVERINO, Francisca Eleodora S. (org.). *Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 130-149.