



Educar em Revista

ISSN: 0104-4060

educar@ufpr.br

Universidade Federal do Paraná

Brasil

André, Marli

Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores

Educar em Revista, núm. 50, outubro-diciembre, 2013, pp. 35-49

Universidade Federal do Paraná

Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155029382003>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores

---

## *Teacher policies in Brazilian states and municipalities: some issues in teacher education*

Marli André<sup>1</sup>

### RESUMO

O texto objetiva discutir políticas voltadas aos docentes da educação básica com base em dados coletados em quinze secretarias de educação de estados e municípios brasileiros, que constituíram os estudos de campo de uma pesquisa sobre políticas docentes no Brasil (GATTI, BARETTO; ANDRÉ, 2011). Inicialmente faz-se uma discussão sobre a importância de estudos sobre políticas docentes com base em um mapeamento das pesquisas brasileiras sobre formação docente e em informes de estudos realizados em diferentes países. Em seguida, descreve-se a metodologia do trabalho de campo: locais escolhidos, fontes de coleta de dados, instrumentos e procedimentos utilizados. Na terceira parte do texto são apresentados alguns resultados da pesquisa: recursos materiais e apoio didático-pedagógico às escolas e ações de formação continuada, com foco mais específico nas que favorecem a inserção profissional de professores iniciantes. Na parte final do texto são apontados aspectos que merecem maior atenção por parte do poder público.

*Palavras-chave:* políticas docentes; formação continuada; professor iniciante; educação básica.

### ABSTRACT

This paper intends to discuss Brazilian policies in support of basic education teachers, accounting for data collected in fifteen departments of education

1 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, São Paulo, Brasil. Rua Monte Alegre, nº 984 – Perdizes. CEP: 05014-901.

in Brazilian states and municipalities, which were part of a field study on teacher policies in Brazil (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011). In the first part of the paper, to show the relevance of teacher policies studies, we review Brazilian researches on teacher education, and the data of international reports on teachers policies. Next, we describe the methodology of the field studies: the selection of sites, data collection sources, and research instruments and procedures. In the third part we present the research findings: material resources and pedagogical support provided by Departments of Education and continuing education activities, giving special attention to those that help the professional insertion of beginning teachers. In the final part of the paper we pointed some issues that deserve more attention from public management.

*Keywords:* teacher policies; teacher education; beginning teachers; basic education.

As pesquisas sobre formação de professores cresceram muito nos últimos anos. O mapeamento da produção acadêmica dos pós-graduandos na área de educação, realizado por André (2009), mostra que na década de 1990, a média de dissertações e teses da área de educação que tinham como foco a formação de professores girava em torno de 6 ou 7%; no início dos anos 2000, esse percentual cresce rapidamente, atingindo 22% em 2007. A mudança não ocorreu apenas no volume de pesquisas, mas também nos objetos de estudo: nos anos 1990, a grande maioria das pesquisas centrava-se nos cursos de formação inicial (75%); nos anos 2000, esse foco se dirige ao professor, seus saberes, práticas, opiniões e representações, chegando a 53% do total de estudos, em 2007.

A intenção de ouvir os professores para conhecer o que dizem, pensam, sentem e fazem parece-nos muito positiva, se o que se pretende é descobrir, com eles, quais os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade que se reverta numa aprendizagem significativa para todos os alunos.

Essa mudança de foco das pesquisas provoca dois tipos de preocupação: por um lado, que não se deixe de investigar questões sobre formação inicial, pois ainda necessitamos de muito conhecimento sobre como formar professores competentes para atuar no mundo atual; por outro, as pesquisas não podem correr o risco de reforçar uma ideia, corrente no senso comum, de que o professor é o único elemento em que se deve investir para melhorar a qualidade da educação. A concentração de estudos no professor pode vir a dar força a esta ideia tão simplista, limitada. Não há dúvida de que o professor tem um papel importante no sucesso da aprendizagem, mas há outros fatores que concorrem para uma educação de qualidade, tais como os recursos disponíveis nas escolas; uma organização do trabalho escolar que propicie suporte físico, pedagógico

e emocional aos docentes; salários dignos, condições de trabalho adequadas; e carreira atrativa, um conjunto de condições que deve fazer parte de uma política geral de apoio aos docentes. São múltiplos os fatores que não podem ser esquecidos nem desconsiderados no delineamento de políticas para os docentes.

O mapeamento recente das pesquisas desenvolvidas pelos pós-graduandos brasileiros sobre formação de professores (ANDRÉ, 2010) mostrou que as políticas docentes não eram objeto de estudo nos anos 1990 e nos anos 2000 continuaram sendo muito pouco investigadas. No período de 1999 a 2003, de um total de 1.184 pesquisas, apenas 53 (4%) se voltaram para esse tema.

Diante deste quadro de carência de pesquisas sobre políticas docentes e da relevância indubitável do tema, mostra-se muito oportuna a pesquisa que partiu de uma iniciativa da Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura (UNESCO) e do Ministério de Educação (MEC) e foi conduzida por pesquisadores da Fundação Carlos Chagas com o propósito de mapear as políticas voltadas aos docentes no Brasil (GATTI; BARETTO; ANDRÉ, 2011).

## **Políticas de Apoio aos Docentes no Cenário Internacional**

No âmbito internacional, as discussões sobre políticas docentes têm sido alvo de eventos e publicações. Quer-se destacar aqui os artigos que compõem os “*Comentarios a los Informes EURYDICE y OCDE sobre la cuestión docente*” publicados na *Revista de Educación* n. 340 do Ministério de Educação, Cultura e Esportes da Espanha. Especialistas de grande renome, como Zarazaga, Enguita, Montero, Zabalza Beraza e Imbernón foram convidados para fazer uma análise dos informes de diferentes países da Europa, publicados no Relatório Eurydice: *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática*, de 2005, assim como o Relatório da OCDE *A questão do professorado: atrair, capacitar e conservar professores eficientes*, de 2005. Dos cinco artigos que comentam os relatórios, selecionamos o de Imbernón (2006), que volta sua análise mais diretamente às políticas docentes do contexto europeu.

O autor assinala que, embora os países sejam muito próximos geograficamente, não se pode esquecer suas diferenças históricas em termos de estruturas políticas, econômicas, sociais e educacionais. No entanto, segundo ele, tais diferenças não obscurecem o esforço positivo de todos esses países em implementar políticas de apoio aos docentes. Entre os aspectos comuns dos informes dos diferentes países, o autor destacou os seguintes: 1) a escassez de professores, em especial em algumas áreas, que parece ser fruto de uma profissão

pouco atrativa. Essa questão surge com maior gravidade nos Países Baixos, na Bélgica e na Suécia, embora esteja presente em outros países, em menor grau; 2) esforços para implementar políticas que contemplem a participação dos professores na sua formulação, que promovam redes de aprendizagem entre eles, que aumentem o gasto público em educação (embora haja uma tendência a diminuí-lo em todos os países) e que seja profundamente revisto o conhecimento acadêmico e prático que os docentes devem possuir para responder aos desafios atuais; 3) formação permanente do professorado, considerando suas necessidades práticas e contextuais assim como as temáticas atuais; 4) instauração de uma carreira docente ao longo da vida e um verdadeiro processo de avaliação da formação; 5) melhoria dos critérios para seleção do professorado (sobretudo da entrada na universidade); e 6) programas sistêmicos de integração de professores principiantes.

O autor conclui o artigo destacando que entre os diversos países há um consenso de que se deva dar prioridade à qualidade e não à quantidade em educação, embora todos concordem que é difícil alcançar essa meta (IMBER-NÓN, 2006, p. 48). Para obter mais qualidade, esses países propõem: o estabelecimento de critérios rigorosos de seleção dos docentes, tanto para ingressar no curso de formação inicial, quanto no posto de trabalho; a introdução de um sistema de avaliação ao longo da carreira docente; e uso de maiores recursos de apoio ao professorado. Outro ponto de consenso entre os vários relatórios é a necessidade de um novo perfil profissional para enfrentar os desafios de ensino e de aprendizagem no mundo contemporâneo e no futuro. Isso requer que os docentes adquiram maiores competências pedagógicas, incentivos para trabalhar com os colegas e que seja dada maior responsabilidade às escolas, com maior descentralização da gestão de seu pessoal. O autor extrai ainda dos relatórios um aspecto comum: a atenção e o cuidado com os novos docentes em sua inserção profissional.

Para finalizar, aponta os três vetores que cruzam os discursos de todas as comissões e todos os informes internacionais:

- estudar as novas competências que o professorado deve adquirir na sociedade atual;
- tornar a profissão mais atrativa, tanto na entrada quanto em seu desenvolvimento, para reduzir a escassez de professores em muitos países (melhorar o salário, a imagem e o prestígio social, a carga de trabalho, a segurança no trabalho, a carreira);
- e tornar a instituição educativa mais autônoma, mais responsável pela sua gestão pedagógica, organizativa e do pessoal.

Outra fonte de referência a que recorremos para melhor entender as políticas voltadas aos docentes foi um texto de Denise Vaillant (2006), que discute

a profissão docente no contexto da América Latina. A autora toma como base para suas reflexões o projeto “Professores na América Latina: radiografia de uma profissão” que analisa informes de diferentes países da América Latina.

A autora adverte que não se pode esquecer as significativas variações existentes entre os diferentes países do contexto latino-americano, mas é possível identificar alguns pontos comuns:

- um entorno profissional que dificulta reter os bons professores na docência. Há poucos estímulos para que a profissão seja a primeira opção na carreira. Acrescente-se a isso condições de trabalho inadequadas, problemas sérios na remuneração e na carreira;
- muitos professores estão muito mal preparados, o que requer um esforço massivo de formação em serviço;
- a gestão institucional e a avaliação dos docentes em geral não têm atuado como mecanismos básicos de melhoria dos sistemas educativos.

Como se pode verificar, os aspectos que a autora põe em relevo no contexto latino-americano são muito similares aos apontados por Imbernón nos países europeus.

Vaillant (2006) nos alerta que os dados de perfil dos docentes latino-americanos revelados por sua pesquisa devem ser levados em consideração ao se pensar as políticas educativas. A grande maioria do professorado é do sexo feminino, tende a ser mais jovem que nos países desenvolvidos, provêm em geral de setores e famílias com menor capital cultural e econômico em termos relativos e cujo salário contribui com uma porção significativa da renda familiar – em alguns países, com 45% da renda total familiar. Outro ponto de destaque neste perfil é que o preparo e os anos de escolaridade dos docentes latino-americanos (12 anos) são significativamente menores do que no grupo formado pelos Estados Unidos, Japão e países da OCDE (16 anos), o que resulta em um comprometimento da educação recebida por crianças e jovens latino-americanos, em especial de contextos socioeconômicos desfavorecidos.

No que tange à carreira docente, Vaillant (2006) mostra que, em geral, a o tempo de prática é o principal componente para que o docente possa avançar na carreira profissional, assim como ascender a cargos administrativos ou de gestão. O docente só consegue uma melhoria salarial quando passa a ser diretor de escola e daí para supervisor. Isso quer dizer, enfatiza a autora, que para subir de posto, o docente tem que se afastar da sala de aula, o que traz como consequência perversa o abandono do ensino por parte dos mais experientes e muitas vezes dos melhores professores. Outro dado enfatizado pela autora é que a avaliação dos docentes ao longo da carreira é quase inexistente. E explica: avaliação no sentido de diagnóstico da situação e de identificação de medidas

para melhorá-la. Avaliação para reforçar o trabalho bem feito, para incentivar o compromisso com a aprendizagem dos alunos, para tomada de decisões que apoiem as práticas escolares. O que os informes revelam é que não há incentivos para que os bons professores trabalhem em escolas de contextos mais desfavoráveis, o que segundo a autora “confirma a existência de um círculo negativo que afasta os docentes mais experientes e bem formados daquelas zonas em que mais são necessários” (VAILLANT, 2006, p. 125).

Quanto aos salários, a autora assinala que há variações nos diversos países: o Chile e El Salvador têm as melhores médias salariais, enquanto Uruguai, Honduras e Colômbia têm um nível intermediário, e na Nicarágua e na República Dominicana estão os mais baixos. Acentua que, de modo geral, os níveis salariais dos países latino-americanos são muito mais baixos do que os dos países desenvolvidos. Ela chama a atenção para o fato de que nos últimos anos o salário real dos professores caiu notoriamente.

Há, ainda, um importante aspecto mencionado pela pesquisadora: a formação inicial deve merecer atenção especial nas políticas docentes porque é o primeiro ponto de acesso ao desenvolvimento profissional contínuo e tem um papel fundamental na qualidade dos docentes que passam por esse processo. Ao analisar a situação das instituições formadoras na América Latina, Vaillant (2006) põe em relevo algumas preocupações como a heterogeneidade e diversidade das instituições formativas: os docentes se formam em Escolas Normais Superiores, Institutos Superiores de Ensino, Instituições Provinciais ou Municipais, Institutos Superiores de Ensino Técnico, Universidades, Faculdades. A proliferação e dispersão das instituições é um fato em muitos países da América Latina, conclui ela, o que atenta contra a qualidade destas.

Muitas instituições não têm equipamento adequado (como laboratórios, bibliotecas), para manter uma formação de qualidade. Quanto às propostas curriculares dos cursos de formação inicial, Vaillant (2006) salienta que o exame dos casos do projeto “Docentes na América Latina – em direção a uma radiografia da profissão” mostra “um déficit de qualidade nos conhecimentos disciplinares ensinados nas instituições de formação docente assim como escassa articulação com o conhecimento pedagógico e a prática docente” (p. 129).

Conclusão similar teve a pesquisa coordenada por Gatti e Nunes (2009), que analisou a grade curricular e as ementas dos cursos presenciais das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas do Brasil. Entre as principais constatações do estudo, destacam-se a falta de articulação entre as disciplinas de formação específica e a formação pedagógica; falta de especificação dos estágios e das Práticas; e redundância de conteúdos em disciplinas distintas.

Após examinar outros aspetos ligados à profissão docente, como a falta de valorização social, os fatores que geram satisfação e insatisfação profissional, Vaillant (2006) seleciona quatro grupos de fatores chave para se pensar políticas docentes:

- valorização social;
- entorno profissional facilitador, com condições adequadas de trabalho e uma estrutura apropriada de remuneração e de incentivos na carreira;
- formação inicial e continuada de qualidade;
- avaliação que retroalimente a tarefa de ensinar. Os marcos referenciais para a docência e sua avaliação deveriam constituir a base para os programas de formação inicial e para a construção das etapas e requisitos da carreira docente.

A compilação de relatórios elaborados por diferentes países, comentados nos textos de Imbenón (2006) e Vaillant (2006), possibilitaram conhecer a situação das políticas voltadas aos docentes no contexto internacional. Constituíram, assim, importante referência na análise dos dados dos estudos de campo que compuseram o estado da arte das políticas docentes no Brasil (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

## **Metodologia dos estudos de campo**

Com a realização dos estudos de campo visava-se ter uma visão mais próxima e compreensiva de como as políticas vêm sendo implementadas pelos órgãos executores. Delineou-se, assim, um trabalho de campo em cinco secretarias estaduais de Educação e em 10 secretarias municipais distribuídas pelo país. Os principais critérios para escolha dos locais de coleta de dados foram representatividade regional e relevância da proposta. Um critério complementar foi a seleção de secretaria de educação que utilizasse sistema apostilado de ensino, para verificar sua relação com a autonomia docente.

O Quadro 1 mostra a distribuição das secretarias de educação por região e dependência administrativa.

Foram feitas visitas a todas as secretarias de educação por pesquisadores experientes, que recolheram documentos e realizaram entrevistas com os responsáveis pelo planejamento, estatísticas e pessoal da rede, e pela implementação da proposta curricular e das ações formativas. Em vários casos um dos entrevistados foi a(o) secretária(o) de educação. Assim, as fontes principais de dados foram



| Região       | Secretarias Estaduais de Educação | Secretarias Municipais de Educação |                      |
|--------------|-----------------------------------|------------------------------------|----------------------|
|              |                                   | Capital do Estado                  | Outros Municípios    |
| Norte        | Amazonas                          | Manaus                             | Santarém             |
| Nordeste     | Ceará                             |                                    | Sobral               |
|              |                                   |                                    | Caruaru              |
| Centro-Oeste | Goiás                             | Campo Grande                       | Aparecida de Goiânia |
| Sudeste      | Espírito Santo                    |                                    | Jundiaí              |
|              |                                   |                                    | Taubaté              |
| Sul          | Santa Catarina                    | Florianópolis                      | Pelotas              |

QUADRO 1 - IDENTIFICAÇÃO DAS SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO POR REGIÃO DO PAÍS

documentos obtidos nos *sites* das secretarias ou no momento das visitas e as entrevistas. Houve reunião conjunta com todos os pesquisadores para preparo do trabalho de campo e, posteriormente, para discussão preliminar dos dados.

Foram utilizados dois roteiros de entrevistas, o primeiro para caracterizar as secretarias em termos de número de escolas, de professores e alunos, jornada de trabalho, formação e carreira dos docentes; o segundo para conhecer as formas de apoio ao trabalho nas escolas e os processos de formação continuada.

Os pesquisadores elaboraram relatórios com os dados obtidos, os quais foram compilados e discutidos pela equipe coordenadora da pesquisa, vindo a compor o documento final, em forma de livro (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

Entre os muitos aspectos cobertos pelos estudos de campo, o presente texto resume dados referentes ao apoio oferecido às escolas e às ações de formação continuada.

## Recursos materiais e apoio didático-pedagógico às escolas

De acordo com os documentos obtidos e com as informações recebidas nas secretarias visitadas, identificaram-se duas formas principais de apoio ao trabalho docente nas escolas: recursos materiais e apoio didático-pedagógico. Entre os primeiros, estão os materiais didáticos, que auxiliam professores e alunos durante o processo de ensino e de aprendizagem; infraestrutura, correspondendo aos bens e patrimônios da instituição educacional; e os recursos tecnológicos, que possibilitam o acesso às tecnologias de informação e comunicação pelos professores e estudantes. O apoio didático-pedagógico diz respeito às iniciativas

da secretaria de educação para o bom desempenho do professor na sala de aula, constituindo importante suporte ao desenvolvimento das atividades didáticas, de modo a potencializar o alcance das metas estabelecidas para a aprendizagem dos alunos. Entre esses tipos de apoio, pode-se citar: guias curriculares, professores auxiliares, aulas de reforço ou recuperação, classes de apoio, cursos de formação, horário para trabalho coletivo, dentre outros.

Os dados coletados mostraram que, em geral, as redes estaduais e municipais são dotadas de recursos e equipamentos favorecedores ao trabalho que realizam tendo em vista que não foram mencionadas dificuldades de ordem material para a realização de seus projetos. Essa situação parece ter melhorado bastante em virtude dos investimentos provenientes do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEB). Tal iniciativa do Governo Federal brasileiro tem possibilitado aquisições de novas ferramentas de trabalho e de melhoria dos espaços escolares que contribuem para a prática pedagógica dos professores e dos demais profissionais da escola. Trata-se de uma política que não pode ser descontinuada.

Vale a pena destacar uma iniciativa da Secretaria Municipal de Sobral, no Ceará, que desenvolve um programa de apoio pedagógico aos seus professores, designado por “Jornada Ampliada”. A iniciativa tem o objetivo de apoiar os professores no processo de recuperação dos alunos que não acompanham o nível de aprendizagem de suas turmas, razão pela qual o trabalho acontece no contra turno escolar. O programa oferece a todos os estudantes a oportunidade de desenvolver estudos em música, teatro, dança, esporte e outras atividades que influenciem sua formação integral, além de trabalhar os conteúdos do currículo do ano de escolaridade. Para atender à iniciativa, a Secretaria de Educação conta com professores especialmente contratados, os quais recebem formação específica, em encontros e oficinas, de modo a se capacitarem para ampliar o universo cultural das crianças, ultrapassando a mera perspectiva de transmissão de conteúdos.

Segundo a equipe da Secretaria, os resultados já se fazem sentir nas escolas, conforme se pode notar no depoimento de um dos entrevistados: *“A gente tem situações em que os meninos passaram a frequentar bem mais a escola depois que se envolveram na Jornada Ampliada. [...] O rendimento escolar desses alunos também melhorou muito”*.

Outra iniciativa de apoio aos docentes digna de nota, foi encontrada em Santarém, no Estado do Pará. Trata-se da “Escola da Floresta”, instalada a 30 km da zona urbana, na comunidade de Caranazal. Possui uma área de 33 hectares de floresta e tem, em uma de suas margens, o lago da Recordação. A proposta da Escola é desenvolver a educação ambiental e estimular novos hábitos e valores quanto à preservação do meio ambiente. Semanalmente, a Escola da Floresta recebe o público, em sua maioria das escolas públicas do município. Atende a

uma escola por semana com grupos de 30 a 40 pessoas por visita, ou seja, uma turma por dia. Os educadores realizam uma caminhada ecológica até chegar ao espaço chamado Auditório Além das trilhas; a Escola da Floresta possui vários ambientes que buscam apresentar aos alunos uma realidade da região de florestas, como: Casa do Seringueiro, Casa Indígena, Casa do Pescador, Casa de Farinha, Meliponário (apiário de abelhas brasileiras sem ferrão), Viveiro de Plantas – com capacidade para 80 mil espécies – e Memorial Chico Mendes. A equipe de educadores da Escola da Floresta se desloca para realizar as formações em educação ambiental dos professores nas próprias escolas ou em outros espaços da secretaria de educação. O trabalho consiste em oficinas e na organização de campanhas para recolhimento de lixo nas encostas dos rios.

As secretarias estaduais e municipais propiciam uma série de apoios didático-pedagógicos aos docentes, na forma de atividades ou de programas, em geral centrados no desenvolvimento da proposta curricular. Buscam dar subsídios para a melhoria do trabalho docente, visando a obtenção de bons resultados de aprendizagem. O contato com os docentes é, em geral, mais direto e face a face nas escolas municipais.

Ações educativas voltadas às peculiaridades do contexto em que se insere a escola e ao atendimento às necessidades do grupo social que dela faz parte têm alta relevância. Como fica bastante evidente nas iniciativas da Secretaria de Educação de Santarém, há características locais que precisam ser respeitadas. Embora importantes, ações muito específicas e alternativas devem ser cuidadas para não se sobreponham aos projetos pedagógicos de cada escola.

Nesta perspectiva, as iniciativas do sistema precisam corroborar as intenções pedagógicas da escola, assessorando-as na implementação de seu projeto educacional, com o devido cuidado para não sobrecarregá-las com uma infinidade de atividades que podem dispersar, em lugar de integrar, a sua prática pedagógica. Como bem discute Imbernón (2009, p. 39), as ações voltadas ao desenvolvimento profissional dos docentes devem “partir dos projetos das escolas para que o professorado decida qual a formação de que necessita para levar adiante o desenho, a colocação em prática e a avaliação do projeto”.

## **Processos de formação continuada e apoio aos professores iniciantes**

Os processos de formação continuada constituem importante forma de apoio ao trabalho docente. A formação continuada, nas palavras de Imbernón (2009, p. 49) deve “fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institu-

cional do professorado, potencializando um trabalho colaborativo para mudar a prática”. Ao enunciar tal proposição, o autor comenta que se deve dar especial atenção a questões ligadas à subjetividade dos docentes, ou seja, considerar suas emoções, sentimentos, autoestima, fazê-los compreender seus sentimentos e emoções e reconhecer as emoções do outro, oferecer condições para que eles exerçam a escuta ativa e a empatia. Ao lado da dimensão subjetiva, o autor põe em relevo a necessidade de que os docentes tenham domínio dos conhecimentos profissionais, ou seja, dos saberes diretamente vinculados ao ensino, que lhes permitirão fazer com que seus alunos aprendam. Outro aspecto que está presente na proposta do autor é a dimensão institucional, o que fica muito evidente em vários de seus escritos, quando ele defende que, ao lado das mudanças do professorado, deve haver mudanças nos contextos de trabalho. O exercício da docência requer condições mínimas, como: dispor de material didático pedagógico, espaço físico adequado, número de alunos razoável, conviver em um “clima” de relações interpessoais propícias, contar com assessoria nas áreas de especialidade do currículo e da didática. Além disso, o autor defende muito enfaticamente a necessidade de criar uma cultura colaborativa na escola: professores aprendendo uns com os outros, num ambiente de reflexão coletiva sobre a prática, orientados por um projeto coletivo de intervenção e de análise crítica da realidade, que tenha como finalidade melhorar a aprendizagem dos alunos.

Tomando essas premissas básicas como pano de fundo, passa-se a analisar como vêm se desenvolvendo os processos de formação continuada em vários estados e municípios brasileiros.

Há que se destacar que, em três municípios, fica muito nítida uma política de formação que se expressa na disponibilidade de espaço físico – um Centro de Formação – e na existência de um projeto bem articulado, com propósitos claros, atividades variadas, coerentes com os objetivos, metodologia própria, indicação dos resultados esperados e montagem de uma sistemática de avaliação.

É o caso do município de Jundiá, que além de um Centro de Formação tem uma proposta de formação continuada voltada à implementação do currículo e à melhoria da aprendizagem do aluno, com disponibilidade de recursos materiais, incentivos salariais, acompanhamento do desempenho dos alunos e atendimento às dificuldades dos professores. Há ainda nesta secretaria um programa especial de inserção de novos professores na docência: após aprovação no concurso, os iniciantes têm 30 dias de capacitação antes de entrar em sala de aula, quando já recebem salário. A capacitação é realizada pelos especialistas da Fundação Vanzolini ou pela equipe Bradesco.

Outro município com uma política bem definida de formação é Sobral, no Ceará. Conta com uma Escola de Formação Permanente do Magistério (ESFAPEM) que oferece programas específicos de formação continuada, cen-

trados na implementação do currículo e em questões da prática escolar, além de várias iniciativas que objetivam não só o desenvolvimento profissional, mas a ampliação do universo cultural dos professores. Há incentivos a práticas docentes inovadoras, gratificações salariais para participação em ações de suporte pedagógico promovidas pela escola, acompanhamento de todas as ações formativas na escola e avaliação dessas ações pela Secretaria de Educação e pela ESFAPEM. Sobral também tem um programa específico para os professores que ingressam na rede. Eles devem cumprir uma carga horária total de 200 horas de formação, com no mínimo 80% de presença, uma vez por semana, no período noturno. Recebem um incentivo financeiro de 25% do salário-base de 40 horas para participar da formação. Os critérios para a concessão dessa gratificação estão regulamentados em lei. Metade desta carga horária deve ser cumprida no Programa Olhares, que consiste em encontros com escritores, conversas com artesãos, visitas a museus, oficinas de várias linguagens e participação no encontro Anual de Educadores de Sobral.

Outro exemplo de política docente foi localizado em Campo Grande, no Estado do Mato Grosso do Sul, onde há um Centro de Formação (CEFOR) que oferece diversas modalidades de formação, dirigidas a grupos profissionais específicos e levando em conta seus contextos de atuação. Há um projeto especial voltado aos professores iniciantes, com encontros sistemáticos para discutir a prática, indicar temas e problemas para os encontros de formação, acompanhamento de suas ações nas escolas, avaliação de seus alunos e revisão da formação.

Como se pode notar, além da disponibilidade de espaço físico específico, esses três municípios desenvolvem um plano de ações articuladas, orientadas por objetivos bem definidos, acompanhadas de uma sistemática de controle e avaliação, configurando uma política de formação.

No que tange aos tipos de ação de formação continuada, os dados revelaram que, salvas as exceções, ainda prevalece uma concepção de formação transmissiva, que se desenvolve sob a forma de palestras, seminários, oficinas, cursos rápidos ou longos.

Os dados apontaram que tanto nos estados quanto nos municípios os focos de formação continuada são orientados para o desenvolvimento das propostas curriculares. Essa constatação mostra um avanço na implementação das atividades de formação continuada, que estão deixando de ser um conjunto de ações dispersas, para ter um foco direcionado à proposta curricular, ou seja, para o cumprimento das expectativas de aprendizagem, o que é muito positivo. Afinal, defende-se o investimento na formação continuada dos docentes para que aperfeiçoem sua ação de modo que seus alunos tenham sucesso na aprendizagem. Ao buscar a implementação ou a reorganização curricular, espera-se que o alvo mais diretamente beneficiado seja o aluno ou a qualidade do ensino.

Quando indagados sobre os focos da formação continuada, os entrevistados revelaram que as áreas priorizadas eram Língua Portuguesa e Matemática. Se, de um lado, se pode entender a concentração nessas duas áreas, pela sua relevância no currículo e na formação do aluno; por outro, causa muita preocupação que a formação continuada se restrinja às disciplinas cobradas nas avaliações externas. O professor precisa se qualificar nas diversas áreas do desenvolvimento humano para que possa oferecer esses recursos a seus alunos.

As ações formativas devem atender às necessidades dos docentes. Foram identificadas poucas iniciativas de secretarias de educação no levantamento de necessidades formativas junto aos docentes. Na Secretaria de Educação (SE-DUC) do Ceará, segundo os entrevistados, esse levantamento é feito na escola, por meio de leitura e identificação das demandas do cotidiano pedagógico. A Secretaria de Estado da Educação (SEDU) do Espírito Santo parece estar em um estágio anterior, mas já caminha nesta direção, pois o entrevistado declarou que já foram realizadas reuniões em 40 dos 78 municípios para levantamento das necessidades formativas dos docentes. Na Secretaria Municipal de Educação (Semed) de Manaus esse processo também está em curso. Segundo o entrevistado, estão sendo realizados levantamentos das necessidades das escolas, por meio de encontros de formação, realizados por segmentos: educação infantil, professores do 1º ao 5º ano, professores do 6º ao 9º ano, Educação de Jovens e Adultos (EJA), diretores e pedagogos.

O levantamento e análise das necessidades formativas junto aos docentes é um passo essencial para que tomem consciência de si em situações de trabalho, de suas crenças, valores, posições ideológicas, políticas, éticas, científicas, pedagógicas, daquilo que norteia sua ação, nos dizeres de Rodrigues (2006, p. 116), configurando-se como uma estratégia de desenvolvimento da competência reflexiva. Este é um aspecto que ainda merece séria consideração por parte dos órgãos executores das políticas.

Foi indagado aos entrevistados se havia acompanhamento e avaliação dos efeitos das ações de formação continuada nas escolas e as respostas foram muito similares aos achados da pesquisa da Fundação Carlos Chagas (DAVIS; NUNES; ALMEIDA, 2011): todos julgam que é muito importante fazer o acompanhamento dos docentes após as formações, mas muitos disseram que é difícil, seja pela dimensão da rede em função do número de técnicos da Secretaria de Educação, seja pela distância, no caso das escolas rurais. Mas, parece que além destas razões, ainda não há muita clareza por parte dos órgãos gestores das políticas sobre a verdadeira função da avaliação, como proposta por Vaillant (2006), para diagnóstico da situação e identificação de medidas para aperfeiçoar a prática, avaliação para reforçar o trabalho bem feito, para incentivar o compromisso com a aprendizagem dos alunos, para tomada de decisões que apoiem as práticas escolares.

## Concluindo com alguns pontos de atenção

Como os estudos de campo foram direcionados a secretarias que tivessem alguma proposta relevante na direção de fortalecer a docência, os dados coletados evidenciaram que, de fato, as secretarias estudadas disponibilizam uma série de apoios didático-pedagógicos aos docentes, na forma de atividades ou de programas, em geral centrados no desenvolvimento de uma proposta curricular. Isto sinaliza que é viável, de um lado, e importante, de outro, que políticas regionalizadas e locais sejam desenvolvidas, pois dessa forma a relação com o professorado é mais direta, permitindo também reavaliações constantes.

Os estudos de campo revelaram que na maioria dos estados e municípios são desenvolvidas ações formativas na forma de oficinas, palestras, cursos de curta e longa duração, presenciais e a distância, voltados, em geral, para um professor genérico, sem um acompanhamento dos efeitos dessas ações na escola e na sala de aula. Essas constatações reforçam, em geral, os resultados da pesquisa realizada por Davis, Nunes e Almeida (2011) e os dados apontados pelo relatório da OCDE (2006), em especial quando evidenciam o caráter individualizado das ações formativas e a falta de instrumental avaliativo para verificar seu efeito no desenvolvimento profissional do professor e na prática de sala de aula. Os dados dos estudos de campo mostraram que as áreas priorizadas para formação são Língua Portuguesa e Matemática, o que causa enorme preocupação porque pode levar a um reducionismo da função da escola, uma vez que ela deve tratar dos vários campos do conhecimento humano, igualmente importantes para a formação humana e da própria cidadania. Em termos de políticas educacionais regionais e locais essa questão não pode, e não deve, ser deixada de lado. Em última instância, não se pode reduzir o trabalho da escola e seu papel de prover educação integral a duas disciplinas. A pressão dos dados avaliativos apenas em língua portuguesa (leitura) e matemática, e sua consideração estrita, pode vir a se tornar problemática se se tem em vista, de fato, formar integralmente as novas gerações.

Outro ponto de destaque é o não envolvimento dos docentes na definição e implementação das ações formativas. Os depoimentos dos entrevistados não foram suficientemente claros para uma conclusão sobre o grau de participação do professorado nas formações. A questão do envolvimento dos docentes nos processos formativos, em formas participativas, tem sido um dos aspectos destacados nas pesquisas como fator de engajamento e atribuição de significado às formações e defendido como uma necessidade na construção da autonomia cognitiva dos docentes e de realização como profissional (IMBERNÓN, 2009; MARCELO, 2009; NÓVOA, 2009). Cabe aos órgãos gestores fazer com que essas proposições se transformem em medidas efetivas.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, Autêntica, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, PUC-RS, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 6-18, set./dez. 2010.

DAVIS, C.; NUNES, M.; ALMEIDA, P. *Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011. (Relatório de pesquisa).

EURYDICE. *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática*. Informe anexo. Reformas de la profesión docente: análisis histórico (1975-2002). Bruselas: Eurydice, 2005. (Temas clave de la educación en Europa, v. 3).

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

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Orgs.). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, matemática e Ciências Biológicas*. São Paulo: FCC/DPE, mar. 2009. (Coleção Textos FCC, v. 29).

IMBERNÓN, F. La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes? *Revista de Educación*, Madrid, n. 340, p. 41-49, mayo/ago. 2006.

\_\_\_\_\_. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

NÓVOA, A. *Professores – imagem do futuro presente*. Lisboa: EDUCA, 2009.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*. São Paulo: Moderna, 2006.

RODRIGUES, A. *Análise das práticas e de necessidades de formação*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2006.

VAILLANT, D. Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. *Revista de Educación*, Madrid, n. 340, p. 117-140, mayo/ago. 2006.

Texto recebido em 29 de julho de 2013.

Texto aprovado em 20 de agosto de 2013.