

Investigação Qualitativa em Educação: Pesquisa Exploratória de Políticas para Formação de Professores e Redes de Aprendizagem

Jane do Carmo Machado,
Maria Celi Chaves Vasconcelos e Nuno Ricardo de Oliveira

Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis – Universidade Federal Fluminense, RJ
- Brasil. jane.machado@ucp.br

Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil – maria2.celi@gmail.com
Laboratório do Ensino a Distância eLearning da Universidade Aberta, Portugal – nrloliveira@gmail.com

Resumo. Este estudo traz uma reflexão sobre o tratamento dado por pesquisas recentes a políticas de formação inicial e continuada de professores e como essas políticas têm contribuído para a melhoria das condições de trabalho, promovendo desenvolvimento profissional e enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem. A metodologia de investigação é de natureza qualitativa e a interpretação dos dados é feita com base em estudos como os de Jenny Ozga sobre a investigação em políticas educacionais e os de Bernadete Gatti sobre formação de professores. Os resultados apresentam desafios e potencialidades à formação de professores, a sinalização da necessidade de articulação entre as ações políticas, que conduzam à valorização dos profissionais, na avaliação da formação prevista no Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro; e os obstáculos que se colocam aos formadores para a utilização das tecnologias digitais e das redes sociais para divulgar e partilhar conteúdos, promovendo aprendizagem e conhecimento colaborativo.

Palavras-chave: Investigação Qualitativa, Planos de Educação, Redes Pessoais de Aprendizagem.

Qualitative Research in Education: Policies of Exploratory Research for Teacher Training and Learning Networks

Abstract. The study presents a reflection on the treatment given by recent researches regarding the initial training policies and continuing teachers and how these policies have contributed to the improvement of working conditions, to the promotion of professional development and enrichment of the teaching-learning process. A qualitative research was adopted and data interpretation is based on studies such as Jenny Ozga on research in educational policies and Bernadette Gatti on teacher training. The results present challenges and opportunities for teacher training, signaling the need for articulation between policy actions, leading to appreciation of professionals in the evaluation of training provided for in the State Plan for the Rio de Janeiro Educational network; and the obstacles faced by the trainers to the use of digital technologies and social networks to disseminate and share content, promoting learning and collaborative knowledge.

Keywords: Qualitative Research, Education Plans, Network Personal Learning.

1 Introdução

Este simpósio resulta da integração dos dados obtidos por três diferentes propostas de pesquisa sobre políticas de formação docente, em níveis macro e micro, e, em particular, trata da avaliação de políticas públicas estabelecidas para a formação e valorização dos profissionais da educação, especialmente os professores, tendo como objetivo geral analisar como essas políticas têm contribuído para a melhoria das condições de trabalho, promovendo desenvolvimento profissional e enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem.

Em um plano mais específico, os objetivos da pesquisa remetem à aplicação dessas políticas, confrontando o planejado e o realizado, o controle direto ou indireto do estado sobre as práticas de

formação profissional, e as aprendizagens que ocorrem no espaço informal das redes sociais que se estabelecem entre os professores.

As preocupações com as políticas de formação de professores, considerando-se as dificuldades enfrentadas por esses profissionais em sua prática cotidiana, marcam a realização do presente estudo, fazendo a convergência entre três propostas, que embora possuam especificidades, apresentam confluência de resultados, à medida que têm como foco a necessidade de se perceber a formação e a valorização de profissionais da educação, a partir de uma dimensão que demanda a verificação das políticas instituídas, para as quais é necessário ações concretas, de modo a promover a melhoria da educação oferecida aos alunos e possibilitar o desenvolvimento dos profissionais que atuam na educação.

No que se refere aos resultados, acredita-se que a investigação sobre as políticas de formação inicial e continuada de professores e de valorização dos profissionais da educação, bem como as competências exigidas aos formadores, revelam modos de conceber e avaliar processos de formação distintos, que podem contribuir para a reflexão crítica sobre os mesmos, com vistas a romper alguns paradigmas e a oportunizar novas aprendizagens nesse campo.

Nessa perspectiva, torna-se fundamental a realização de estudos que possam desvelar os limites e as possibilidades que se apresentam à formação docente, entre eles, um dos principais desafios a esse campo do conhecimento, que é a articulação da formação inicial e continuada ao trabalho. Cada vez mais, no âmbito dos estudos sobre formação de professores conclui-se sobre a premência da articulação formação e trabalho, que exige dos profissionais não só conhecimentos próprios relacionados à sua atividade docente, mas também condições de exercício profissional que possam viabilizar suas ações no terreno da prática pedagógica.

Para tanto, o estudo em pauta trata-se de uma investigação qualitativa em educação, realizada a partir de uma pesquisa exploratória de políticas para formação de professores e redes de aprendizagem, cujos procedimentos metodológicos retomam experiências de investigação, nas quais foram executadas as seguintes etapas: definição do campo de análise, caracterizado como as políticas para formação e valorização de professores descritas nos principais documentos legais em vigor; elaboração de instrumentos para a recolha de dados, essencialmente, aqueles descritos nos documentos oficiais, com foco na exploração de tais documentos e sua efetividade na realidade educacional brasileira; e análise dos dados obtidos confrontados às unidades de observação.

De acordo com Ozga (2000, p. 21), a definição de políticas educacionais como processos, facilita a investigação, porque permite acessar o desenvolvimento e aplicação desses processos por parte do governo a um "macronível", segundo a autora:

Acredito que um maior compromisso com investigações de cariz político em educação ajudará a diminuir o mau uso ou uma simplificação da investigação por quem elabora as leis, pois menosprezam ou ignoram as investigações que não sustentam as suas opções políticas, ao mesmo tempo que afirmam elaborar leis baseadas nas informações obtidas (Ozga, 2000, p.21).

A partir do exposto, os resultados das pesquisas tomadas como base para a análise das políticas de formação inicial e continuada e valorização de professores, ou seja, como essas políticas têm contribuído para a melhoria das condições de trabalho dos docentes, demonstram uma enorme distância entre o que diz a legislação, seus princípios, e aquilo que ocorre, de fato, nas redes públicas de educação em relação aos seus profissionais.

2 A formação e valorização dos professores: questões teóricas

A formação de professores, tanto inicial quanto continuada, é tema recorrente em diversos estudos como os de Gatti (2013); André (2015); André; Simões; Carvalho; & Brzezinski (1999); Machado (2015); Marcelo (2013), Dourado (2015); dentre muitos outros, uma vez que se encontra diretamente relacionada à melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Nesses estudos, são problematizadas, tendo como referência políticas públicas instituídas na esfera macro e micro, questões como a relação teoria-prática, colocada, muitas vezes, de forma dissociada; legitimidade de propostas de formação; contribuições da formação continuada para o trabalho docente, como processo permanente inerente ao desenvolvimento da atividade prático-pedagógica; participação/envolvimento, reflexividade, passividade e protagonismo dos professores durante processos formativos; qualidade da formação, dentre muitos outros aspectos próprios do binômio formação-trabalho docente.

No Brasil, com a publicação da LDBEN nº 9.394/96, a formação de professores ganhou mais espaço em âmbito nacional, não só no sentido de se tornar um dos pontos centrais quando se discute problemas referentes, especialmente, à educação básica, mas, sobretudo, para buscar garantir e consolidar um direito conquistado por esses profissionais e um dever por parte dos entes federados.

Na perspectiva de formação tratada neste estudo, aponta-se que, para além da necessidade de documentos legais que versem sobre a matéria, defende-se que quaisquer movimentos em direção à formação inicial e continuada de professores devem garantir a presença desses profissionais como planejadores, executores e participantes de propostas de formação instituídas. Não é possível pensar a formação desses sujeitos sem que tenham participado de todas as etapas inerentes a essa formação, considerando que a entrega de pacotes prontos possam responder às suas necessidades formativas. Gatti (2013) levanta a problemática em torno da concepção referente à formação de professores que, ainda hoje, em muitas instituições e programas de formação, defende a superioridade dos conhecimentos disciplinares sobre os conhecimentos didáticos e metodológicos de ensino.

Práticas geram teorizações e teorizações geram práticas. Essa relação dialética é quebrada nas nossas estruturas universitárias e curriculares, herdadas de uma concepção de ciência positivista, como tópicos em vasos não comunicantes; tem-se, então, o conhecimento “da ciência” isolado do conhecimento “pedagógico educacional”, este sempre considerado como de menor valor (Gatti, 2013, p. 97).

Tal constatação encontra eco na pesquisa de Machado (2015), que apresenta os desafios e as potencialidades de uma proposta continuada centrada em uma escola em que os envolvidos, na maioria dos casos, só atribuem sentido à formação quando esta cumpre a indissociabilidade teoria-prática. Isso significa dizer que, mesmo que ainda se privilegie o modelo de formação em que há superioridade dos conhecimentos disciplinares sobre os demais, os professores, quando do desenvolvimento de sua atividade docente, buscam essa articulação de modo a responder às suas necessidades formativas e de trabalho.

A política de formação continuada de professores no Brasil tem abraçado também a escola como *locus* de formação continuada e em serviço de professores¹. Tal mudança de local, não significa desvalorização da universidade como *locus* privilegiado de formação. Entretanto, significa criar outros caminhos, especialmente, quando se percebe que a formação continuada no trabalho contribui para a construção de conhecimentos sobre a docência (Mizukami, 2013).

Para Marcelo (2013), a formação de professores congrega três fases: a formação inicial, a formação no período do estágio curricular e o desenvolvimento profissional dos professores. Todas essas fases são importantes para que os professores se constituam como docentes e profissionais. No entanto, torna-

¹ Machado (2015) acrescentou o conectivo “e” para reforçar a ideia de que a formação é feita na escola, no local de trabalho dos professores.



se relevante conceituar o processo de formação dos professores de modo a buscar uma correlação entre os processos de ensinar e de aprender, tendo como referência a pessoa e o profissional professor.

A Lei nº 13.005/2014 referente ao Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleceu uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras, apresentando em seu texto 20 metas e diversas estratégias para tratar de questões relacionadas à educação básica e à educação superior, cujo conteúdo aborda a discussão sobre qualidade, avaliação, gestão, financiamento educacional e valorização dos profissionais da educação. Na mesma época, Estados, Municípios e o Distrito Federal foram orientados, com base no Plano Nacional, a elaborar seus próprios planos, considerando a realidade específica de cada um. Tal política educacional contribuiu para pensar a educação de forma macro e micro ao mesmo tempo, e abriu mais espaço para que os envolvidos no processo educacional possam se comprometer mais diretamente com cada meta estabelecida.

Segundo Dourado (2015), além do PNE, as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial e continuada de professores, homologada em 24 de junho de 2015, trazem outras perspectivas e concepções em relação à formação dos profissionais do magistério da educação básica, buscando oferecer, em regime de colaboração, maior organicidade para essa formação com vistas a ser

pautada tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos (as) e nas áreas específicas de conhecimento científico quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, como também pelo entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação (Dourado, 2015, p. 301).

Essas diretrizes também reconhecem e validam a escola como *locus* de formação continuada e como parte integrante da nova política de formação a ser consolidada no país, que defende que as atividades formativas podem ser organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica.

Esse entendimento vai ao encontro dos resultados apresentados na pesquisa de Machado (2015), em que os professores e orientadoras pedagógicas participantes da proposta de formação continuada nas escolas da rede municipal de ensino, atividade essa presente na Lei nº 6.870/2011 do Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Pública Municipal de Petrópolis, RJ, Brasil, apontam diversos potenciais dessa política para a formação e trabalho docente. Contudo, essa proposta de formação ainda se encontra em processo de reconhecimento, garantia e legitimação, segundo os dados decorrentes de questionários, entrevistas e observação participante, com inúmeros desafios a vencer.

Ao se considerar a necessidade de superação do modelo de formação de professores sinalizado por Gatti (2013), e que ainda se encontra presente em muitas instituições, é possível pensar nas contribuições das DCNs, apontadas por Dourado (2015), para a melhoria da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, definindo a base comum nacional e a ressignificação do lugar ocupado pela formação de professores nos diversos estados brasileiros e, especialmente, da formação continuada dos professores, para o enriquecimento de sua atividade docente e desenvolvimento profissional.

André (2015) em pesquisa realizada sobre políticas de valorização do trabalho docente no Brasil apresenta três tipos de iniciativas implementadas para valorização dos docentes: socialização de práticas exitosas, prêmios por desempenho e apoio à qualificação profissional. A partir da análise dos dados, chama à atenção para o fato de esses incentivos tenderem a compensar o professor



individualmente, o que estaria na contramão de uma política nacional de formação e valorização dos docentes. Assim, defende

Para que essas medidas atinjam resultados mais amplos, seria conveniente desenvolver propostas de incentivo ao trabalho coletivo, às comunidades de aprendizagem e ao desenvolvimento profissional do coletivo escolar. Ao mesmo tempo, essas propostas precisariam ser acompanhadas por um sistema de monitoramento, que ajudasse a reforçar aquilo que estivesse funcionando bem e a melhorar aquilo que precisasse de correção. Seria fundamental montar um processo de avaliação sensível às inúmeras facetas do ensino e que cobrisse as múltiplas dimensões do desenvolvimento e da aprendizagem (André, 2015, p. 227-228).

Considerando as inúmeras possibilidades trazidas pelas novas tecnologias, bem como a participação de professores em redes sociais, nas quais são realizadas inúmeras experiências e trocas entre pares, também é preciso refletir até que ponto os tradicionais formatos da formação inicial e continuada, já bastante criticados, podem ainda contribuir diante da ampliação das expectativas que os espaços interativos das redes sociais proporcionam.

Com o avanço da tecnologia e uma vivência num mundo digital em que o recurso à tecnologia por parte dos formadores e formandos é uma realidade, passa a ser necessário que os próprios formadores tenham a consciência de uma verdadeira atualização para uma nova política educativa no âmbito da formação. Esta atualização passa pela capacitação dos formadores nas suas competências digitais para que possam contribuir para que os formandos construam também seus conhecimentos, bem como facilitar o processo de ensino-aprendizagem por meio da criação de elementos de avaliação.

Na era do mundo digital é exigida do formador uma nova postura pedagógica, em que se deixe de lado a perspectiva do único conhecedor do saber e se passe a ter uma postura mais voltada para o facilitador do conhecimento, que produz os conteúdos, seleciona e organiza materiais facilitadores da apreensão do saber a ser transmitido, proporcionando uma interação do formando com os meios tecnológicos ao dispor, com os seus pares e com o formador (Oliveira, 2013).

Neste sentido, o formador deve adaptar-se a uma nova realidade, renovando e adaptando as suas metodologias de ensino (Oliveira, 2014). Esta nova realidade requer do formador novas competências pedagógicas específicas devido às exigências que lhe são feitas ao nível da construção de conteúdos, gestão do curso e pela avaliação a ser realizada (Oliveira, 2013; 2014).

Além disso, a construção dos conteúdos deve recorrer ao suporte da tecnologia digital multimédia, possibilitando uma maior interação por parte dos formandos. Assim, o formador orienta os formandos para uma autoaprendizagem elaborada por meio de algumas estratégias pedagógicas dinâmicas, tais como fazer perguntas diretas, dar conselhos e oferecer sugestões, promovendo uma autorreflexão e uma partilha dessa reflexão com os outros formandos, por meio dos espaços construídos para o efeito, não descurando nunca o *feedback* por parte do formador dessa reflexão exposta.

A relação que existe entre a tecnologia e a pedagogia mudou os paradigmas das teorias educativas, o que exige do formador uma atualização permanente e exige também uma alteração dos recursos a serem utilizados, para adaptar a pedagogia às tecnologias educativas atuais utilizando as tecnologias digitais. O formador como construtor dos seus conteúdos deve ter conhecimento e domínio das diversas ferramentas e das diferentes tecnologias para a criação dos conteúdos digitais, que precisam ser mais dinâmicos e apelativos, além de fácil interpretação e leitura em ecrã (Oliveira, 2014).

Com essa perspectiva que reúne o mundo digital e a formação de professores é possível pensar uma efetiva ação continuada de formação, a qual poderá associar conhecimento profissional adquirido por diversos meios e trabalho cotidiano do professor.

3 O discurso confrontado à realidade: o que diz a Lei e o que se vê na prática

Um exemplo das políticas para a formação inicial e continuada e valorização dos profissionais da educação, particularmente, os professores que atuam na educação básica, pode ser visualizado no Plano Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (PEE/RJ).

O Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro (PEE/RJ) foi publicado por meio da Lei nº 5.597, de 18 de dezembro de 2009. Essa Lei dedica um capítulo à formação e valorização dos profissionais de educação, dividido em três eixos temáticos: formação inicial e continuada, condições de trabalho e salário e carreira. O PEE/RJ estabelece também 18 objetivos e metas a serem alcançados no Estado, a fim de atingir um patamar de condições adequadas para a atuação dos profissionais da educação.

Entre os objetivos e metas do PEE/RJ destacam-se a criação de um Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente, com efetiva atuação por meio de sessões semestrais ordinárias e o objetivo de discutir a Política Estadual de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, além da elaboração do plano estratégico da educação no Estado do Rio de Janeiro. Contudo, não se pode afirmar que passados seis anos da publicação do PEE/RJ, essa instância tenha se consolidado no Estado, exercendo as funções determinadas.

O PEE/RJ estabelece também a necessidade de parceria com os sistemas municipais de educação e as Instituições de Ensino Superior, para a implantação de políticas de incentivo e valorização da formação docente. O que se verifica na prática, é que, Estado e Municípios, na maioria das vezes, limitam suas parcerias sob o critério da geopolítica partidária, ou seja, os Municípios mais beneficiados são aqueles cujos prefeitos e deputados fazem parte da bancada do governo estadual.

Um aspecto priorizado no PEE/RJ refere-se à elevação do nível de titulação dos docentes nas suas respectivas áreas de atuação, de acordo com um plano trienal, ampliando as condições de acesso dos profissionais da educação, em efetivo exercício, aos cursos de mestrado e doutorado, nas modalidades à distância e presencial, em instituições educacionais sediadas no Rio de Janeiro.

Para avaliar a efetivação dessa meta do PEE/RJ é preciso buscar outra legislação estadual, a Lei nº 5.451, de 22 de maio de 2009, que estabelece a responsabilidade educacional do poder público e determina que a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc), “apresente, na Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, relatório anual, que conterá os indicadores educacionais da rede pública estadual, após o término de cada ano letivo”.

No Relatório anual de 2015, apresentado pela Seeduc à Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (Alerj), cumprindo o que determina a Lei de Responsabilidade Educacional, é informado que de 2011 a 2014 a Seeduc ofereceu um total de 2736 vagas de especialização, 1064 vagas de MBA e 48 vagas de Mestrado. Em 2014, foram oferecidas 112 novas vagas de especialização, 220 novas vagas de MBA e 5 novas vagas de Mestrado. Neste mesmo ano, segundo o Relatório, a Seeduc teria oferecido também 1740 novas vagas de formação continuada regular para professores com possibilidade de complementação da carga horária para obtenção do grau de especialização.

Contudo, os números apresentados pela Seeduc à Alerj demonstram o quanto ainda é pequeno o quantitativo de professores com pós-graduação, especialmente mestrado e doutorado, atuando na rede estadual, diante do total de professores em efetivo exercício, ou seja, apenas 25% dos professores da rede pública estadual têm pós-graduação *lato sensu* e somente 2,8% possuem mestrado, com destaque para o diminuto percentual de professores com doutorado, 0,3%.

Em que pese o PEE/RJ determinar o incentivo à continuidade de estudos de todos os profissionais envolvidos no processo educativo e o investimento em formação, dentro da carga horária dos profissionais da rede estadual de ensino, além da implementação de estratégias de formação continuada a todos os docentes da rede, de forma descentralizada e em todas as regiões e municípios, com periodicidade informada no calendário letivo oficial; a realidade ainda precisa avançar bastante



em relação a esse objetivo. Nem todos os professores têm acesso aos programas de formação continuada, assim como a burocracia em relação às licenças para estudos de pós-graduação não está alinhada ao que prevê o Plano.

A parceria com o Consórcio Cederj², que administra a realização de cursos de formação continuada sob a modalidade de educação a distância, permitiu a efetivação de uma política de formação continuada, na perspectiva de descentralizar as ações para o interior do Estado, mas sua abrangência ainda não contempla todos os segmentos e categorias profissionais, bem como as opções de formação são limitadas.

Além disso, pode-se dizer que a articulação interinstitucional com órgãos e Instituições de Ensino Superior públicas, com vistas à realização de ações governamentais para a implementação de programas de formação continuada dos profissionais da rede estadual, se restringe ao Consórcio Cederj, que procura dar conta de cursos destinados aos professores priorizados pelo PEE/RJ para formação continuada, ou seja, aqueles que atuam em classes de educação de jovens e adultos, de Ensino Médio Inovador, de Ensino Médio Integrado, de educação prisional e sócio educativas, de educação especial, de educação indígena, de educação afro-brasileira e de educação no campo.

No que diz respeito à educação especial, vale ressaltar que consta dos objetivos e metas do PEE/RJ dar condições materiais e de formação docente para a melhoria no atendimento a alunos com deficiência e/ou aqueles com defasagem de idade/série, contribuindo para o desenvolvimento e a manutenção de uma política educacional inclusiva, eficiente e eficaz. Na prática, os problemas com a inclusão de alunos deficientes ocorrem em grande parte das escolas, havendo denúncias que chegam ao Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (CEE/RJ), por falta de atendimento adequado na rede estadual, bem como na rede privada.

Embora a Seeduc informe a realização de diversas ações, constata-se que criação de fóruns específicos e permanentes de discussão em relação à formação inicial de professores, com os docentes dos cursos de nível médio, na modalidade Normal e os dos cursos de Pedagogia e licenciaturas das Instituições de Ensino Superior do Estado do Rio de Janeiro, como estabelece o Plano, ainda não ocorreu, bem como a determinação de assegurar espaços, tecnologias e programas de desenvolvimento profissional e de apoio à pesquisa, de modo que favoreçam e colaborem com o diálogo interdisciplinar, com a transformação da prática pedagógica e com a melhoria da organização curricular, em que pese seu caráter subjetivo, também parece enfrentar inúmeros obstáculos para a sua realização.

Mesmo a efetivação de convênios que favoreçam a integração dos profissionais da Secretaria de Estado de Saúde com os profissionais da Secretaria de Estado de Educação, por meio de Fóruns, Seminários e atividades afins, de forma que possam ser identificadas e desenvolvidas ações e condições que colaborem com a saúde do professor, nas dimensões física, mental, social e emocional, tem sido uma meta distante de ser alcançada, seja pelas condições, muitas vezes, precárias de trabalho do professor, seja pela falta de aporte financeiro para a realização de programas preventivos.

Com relação ao pessoal técnico-administrativo da rede pública de ensino, para os quais o PEE/RJ assegura uma política de formação profissional, tais medidas esbarram nos baixos salários que fazem com que haja significativa rotatividade entre esses servidores.

Na rede pública estadual de educação do Rio de Janeiro, assim como em muitas outras, após a realização do concurso, os profissionais são lotados nas escolas sem que haja um programa de capacitação para adaptá-los ao novo local de trabalho e ao alunado que irá ser o foco do fazer docente.

² Fundação Cecierj / Consórcio Cederj – Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro, órgão vinculado à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia – (SECT), desenvolve projetos nas áreas de Graduação a Distância (Consórcio Cederj); Divulgação Científica; Pré-Vestibular Social; Extensão (Formação Continuada de Professores) e Ceja – Ensino de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://cederj.edu.br/fundacao/fundacao-cecierj-consorcio-cederj/>



Esse impacto, muitas vezes, faz com que os professores desistam da carreira por se sentirem incapazes e solitários para resolver os problemas do dia a dia nas escolas.

O PEE/RJ já previa a realização, durante o estágio probatório dos professores recém-concursados, de programas de formação que visassem a sua integração ao cargo e ao contexto das políticas públicas da rede estadual de ensino, bem como a programas que estimulassem e colaborassem com o seu desenvolvimento profissional permanente. Todavia, o que se verifica é que, com raríssimas exceções, o estágio probatório não passa de uma experiência burocrática para a efetivação definitiva do professor como servidor do quadro do magistério do Estado do Rio de Janeiro.

Caso fôssemos hierarquizar os problemas que assolam o magistério público brasileiro, certamente o salário estaria entre os principais problemas listados como interferente no estímulo à carreira docente. No PEE/RJ essa preocupação já estava assinalada com a previsão de um Plano de Cargos e Salários único para todos os professores da rede pública estadual, independente da Secretaria em que estivessem atuando, garantindo carga horária semanal, isonomia salarial e enquadramento por formação e tempo de serviço. Além disso, também está estabelecida no PEE/RJ, a definição de políticas sobre a jornada de trabalho do professor, preferencialmente em tempo integral, incluindo incentivo à dedicação exclusiva. Passados seis anos, a situação tanto da jornada de trabalho, como salarial, não se alterou substancialmente e os mesmos problemas listados no final da década, em 2009, permanecem em pauta, com uma defasagem salarial que atinge a todas as categorias do magistério público, levando a constantes greves e paralisações nas redes de ensino.

No que concerne à direção das escolas da rede estadual, o PEE/RJ determina que todos os diretores possuam formação específica na área da gestão da educação. No bojo dessa indicação, a Seeduc instituiu um controverso programa de capacitação de diretores, os quais se tornam os únicos profissionais da educação aptos a dirigir as escolas da rede estadual, descartando a consulta pública à comunidade para a escolha dos dirigentes.

Embora o PEE/RJ não faça previsões relativas à eleição de diretores de escolas, tendo em vista a concepção jurídica da impossibilidade dessa prática, não se pode alijar a comunidade do processo decisório sobre o gestor da escola, entretanto, a Secretaria de Estado de Educação ainda não encontrou estratégias consensuais entre alunos, pais, professores e funcionários para viabilizar essa participação mais efetiva.

Assim, somando-se aos problemas já expostos, à medida que os professores também não participam efetivamente da escolha de seus dirigentes, o estímulo à carreira e à formação continuada para o aprimoramento profissional ficam comprometidos, levando-os, muitas vezes, a desacreditar da importância de sua função social.

4 Conclusões

Os resultados das pesquisas realizadas apontam questões que, como sinaliza Ozga (2000), contrariam as opções políticas em vigor, demonstrando aspectos negligenciados na formação e valorização de professores.

A pesquisa sobre o discurso da legislação e a prática de sua implementação, que traz o PEE/RJ como exemplo, revela que para alcançarmos uma articulação de ações políticas que conduzam a uma valorização dos profissionais da educação e, como consequência, uma melhoria da educação pública, é preciso que seja implementado um sistema estadual público de formação dos profissionais da educação, capaz de contemplar a formação inicial, condições de trabalho, salário e carreira e formação continuada, como condições de melhoria da qualidade da educação básica, na perspectiva de construir uma política de profissionalização e valorização do magistério para os profissionais da educação.

Já a investigação que abordou a proposta de formação continuada e em serviço de professores, na rede municipal de ensino de Petrópolis, RJ-Brasil, como o previsto no Plano de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS), realizada no próprio local de trabalho, sendo elaborada, desenvolvida no coletivo de professores e dinamizada pelo orientador pedagógico, demonstra que o envolvimento dos docentes é fundamental para o processo de reconhecimento e validação dos programas de formação, revelando suas inúmeras potencialidades.

No referente aos desafios que se colocam nos dias de hoje aos formadores para a utilização das ferramentas digitais no contexto da formação/ensino, de modo particular na formação em regime de elearning, evidencia-se a perspectiva que deveria contemplar a aprendizagem ao longo da vida, em qualquer lugar e a qualquer hora, permitindo a atualização da formação sem grandes custos. Todavia, a oferta dessa formação em nível do elearning demanda serem atendidos critérios de qualidade, para que possa vir a ter efeito na aprendizagem dos professores, cumprindo o papel de resignificação, troca e articulação de aprendizagens, privilegiadas nessa modalidade de formação.

Referências

- André, M., Simões, R. H.S., Carvalho, J. M., & Brzezinski, I. (1999). *Estado da arte da formação de professores no Brasil*. Educ. Soc., 20 (68), 301-309, dez. 1999, ISSN 0101-7330.
- André, M. (2015). *Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões*. Ensaio: aval. pol. públ. educ., 23 (86), 213-230, fev. 2015, ISSN 0104-4036.
- Dourado, L. F. (2015). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios*. Campinas, SP: Revista Educação e Sociedade. 36 (131), 299-324, abr.-jun., 2015. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>>. Acesso em 15 dez.2015.
- Gatti, B. A. (2013). A prática pedagógica como núcleo do processo de formação de professores. In: Bernadete Angelina Gatti, Celestino Alves da Silva Junior, Maria Dalva Silva Pagotto, & Maria da Graça Nicoletti (Orgs.). São Paulo. Editora Unesp, 95-106.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial* da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 1996.
- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara.
- Machado, J. do C. (2015). *Ateliê de formação continuada e em serviço de professores: desafios e possibilidades*. 2015. 272f. Tese (Curso de Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ.
- Marcelo, C. G. (2013). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto Editora. Portugal.
- Oliveira, N. R. (2013). A web 2.0 na formação docente. In *Livro de atas Trabalho Docente e Formação: Políticas, práticas e investigação: pontes para a mudança*. Porto, Faculdade de Psicologia e de



Ciências da Educação da Universidade do Porto (CIIE/FPCEUP), 1 a 3 de novembro de 2013, 1291-1303. (ISBN: 978-989-8471-13-0). Disponível em <http://www.fpce.up.pt/trabalhodocenteformacao/assets/TrabalhoDocenteEFormacao.pdf>.

Oliveira, N. R. (2014). Literacia digital através de projetos com recurso às TIC. In C. Ferreira & J. A. Diniz (EDS.), *Livro de Resumos do VIII Semine (Exclusão Digital)*, 29-30. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana. Disponível em http://www.fmh.ulisboa.pt/semimelisboa/imagens/AtasSEMIME_2014.pdf.

Ozga, J. (2000). *Investigação sobre políticas educacionais*. Porto Editora. Portugal.

Lei nº 6.870/2011 do Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Pública Municipal de Petrópolis (2011). RJ, Brasil. Diário oficial nº 3792, publicado em 04 de agosto 2011.

Relatório anual de 2015. (2015). Apresentado pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro à Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, cumprindo o que determina a Lei de Responsabilidade Educacional.

Rio de Janeiro. Lei nº 5.597, de 18 de dezembro de 2009. (2009). Institui o Plano Estadual de Educação – PEE-RJ, e dá outras providências. *Diário Oficial* [do] Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 19 dez. 2009.

Rio de Janeiro. Lei nº 5.451, de 22 de maio de 2009 (2009). Estabelece normas voltadas para a Lei de Responsabilidade Educacional do Estado do Rio de Janeiro. *Diário Oficial* [do] Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 25 mai. 2009.