

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTU SENSO*
EM EDUCAÇÃO FÍSICA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ESTUDO DE SUAS
IMPLICAÇÕES IDEO-POLÍTICAS ATRAVÉS DA APROPRIAÇÃO DE
SUAS BASES TEÓRICAS E DE PESQUISA DE CAMPO EM GOIÂNIA,
PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES ÀS SUAS ESPECIFICIDADES NO
ÂMBITO DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Willian Batista dos Santos

BRASÍLIA
2014

A Formação Continuada de Professores: Estudo de suas implicações ideo-políticas através da apropriação de suas bases teóricas e de pesquisa de campo em Goiânia, primeiras aproximações às suas especificidades no âmbito da Educação Física

WILLIAN BATISTA DOS SANTOS

Dissertação apresentada como requisito final para a obtenção do título de mestre em Educação Física do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília, na linha de pesquisa Estudos Sociais e Pedagógicos da Educação Física, Esporte e Lazer.

ORIENTADOR: LINO CASTELLANI FILHO

BRASÍLIA
2014

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília.
Acervo 1018925

Santos, Willian Batista dos.

S237f

A formação continuada de professores: estudo de suas implicações ideo-políticas através da apropriação de suas bases teóricas e de pesquisa de campo em Goiânia, primeiras aproximações às suas especificidades no âmbito da educação física / Willian Batista dos Santos. - - 2014.

237f.; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília,
Faculdade de Educação Física, Programa de Pós-Graduação
em Educação Física, 2014.

Orientação: Lino Castellani Filho.

1. Educação e estado. 2. Professores de educação física - Formação. I. Castellani Filho, Lino. II. Título.

CDU 371. 13

WILLIAN BATISTA DOS SANTOS

A Formação Continuada de Professores: Estudo de suas implicações ideo-políticas através da apropriação de suas bases teóricas e de pesquisa de campo em Goiânia, primeiras aproximações às suas especificidades no âmbito da Educação Física

Esta dissertação foi avaliada e aprovada para obtenção do título de mestre em Educação Física no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília, na linha de pesquisa Estudos Sociais e Pedagógicos da Educação Física, Esporte e Lazer.

Brasília, 26 de novembro de 2014

BANCA EXAMINADORA

Professor Dr. Lino Castellani Filho
Universidade de Brasília (Orientador)

Professor Dr. Edson Marcelo Húngaro
Universidade de Brasília (Membro Interno)

Professor Dra. Sandra Valéria Limonta
Universidade Federal de Goiás (Membro Externo)

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais pelo incentivo, pela companhia e pelo auxílio durante todo meu processo de formação.

Ao meu irmão que generosamente sacrificou a continuidade de sua vida estudantil para que eu pudesse avançar em minha trajetória acadêmica.

À minha esposa pelo incentivo, paciência, companheirismo e amor. E a nossa filha pelos sorrisos, pela companhia nos momentos difíceis do estudo e pelos pedidos de atenção que sempre me faziam parar e retornar com mais ânimo.

Aos meus familiares, em especial à minha madrinha, tio Fábio, primos Marcelo, Marco e Fernanda, por me fazerem sentir especial e confiante.

Ao mestre Nivaldo pela amizade, pelas orientações e pelo exemplo.

Ao professor Fernando Mascarenhas pela confiança depositada, sem a qual não seria possível ingressar no programa.

Ao professor Lino Castellani Filho pela generosidade em aceitar a tarefa de acompanhar e orientar meus estudos.

Ao professor Marcelo Húngaro e professora Sandra Valéria Limonta por aceitarem o desafio de participar na construção desse trabalho.

Aos amigos Bruno e Cris, pelas palavras encorajadoras e pelo carinho.

Aos amigos e amigas Michelle, Margô, Fernanda, Dani, Keila, Natália, Ana Paula, Marisa, Guenther e Fernando Henrique pela companhia fraterna e pela conversa bem humorada, essenciais para tornar a jornada mais agradável.

Aos companheiros do Avante, pelos momentos de debate e estudo fundamentais para meu enriquecimento humano. E um agradecimento especial ao companheiro Jorge, pelos ricos momentos de debate e por contribuir com meu amadurecimento acadêmico.

Aos professores do programa e as amigas Alba e Quélbia pelo amparo, apoio, orientações e carinho.

Aos amigos de trabalho, em especial Tchérina, Luciane e Núbia, pessoas que tenho grande admiração e gratidão.

À Secretaria Municipal de Educação pelo apoio e financiamento da pesquisa.

Dedico este trabalho ao meu avô Zacarias (*In Memoriam*), que com seu sorriso, simplicidade, olhar de orgulho e palavras carinhosas provaram que eu podia transcender qualquer barreira, inclusive a pequena distância entre Goiânia e Brasília.

RESUMO

A Formação Continuada de Professores: Estudo de suas implicações ideo-políticas através da apropriação de suas bases teóricas e de pesquisa de campo em Goiânia, primeiras aproximações às suas especificidades no âmbito da Educação Física

Autor: Willian Batista dos Santos

Orientador: Prof. Dr. Lino Castellani Filho

O presente trabalho está vinculado à linha de pesquisa Estudos Sociais e Pedagógicos da Educação Física, Esporte e Lazer, tendo como objetivo investigar as políticas de formação continuada implementadas pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, estabelecendo uma análise crítica sobre seus elementos teórico-metodológicos e suas contribuições para a continuidade da formação dos professores de Educação Física. O pressuposto que orienta nossas análises é que a formação continuada, mediada pela práxis (unidade teoria e prática), tem por finalidade promover avanços no trabalho docente do professor de Educação Física. No entanto, diante do cenário atual marcado pela reestruturação produtiva, as políticas de cunho neoliberal e os reordenamentos no mundo do trabalho, observamos a atribuição de novas tarefas aos professores, responsáveis em prover as gerações futuras com competências e habilidades necessárias às novas exigências do campo produtivo, fatores que têm impactado de forma significativa o processo de formação inicial e continuada de professores em nosso país. Nessa perspectiva adotamos como método o materialismo histórico dialético, partindo do princípio de que a realidade social constitui uma totalidade histórico-concreta e que as políticas públicas, no caso as políticas educacionais e de formação de professores, são parte dessa totalidade. No estudo perpassaram três momentos importantes e que foram realizados de modo articulado: a) revisão de literatura, buscando identificar autores e autoras cujos estudos demarcam a crítica ao modelo capitalista e os seus desdobramentos na fundação da realidade social e educacional; b) levantamento da produção acadêmica sobre formação continuada de professores de Educação Física, tendo como fonte de pesquisa os principais periódicos da área e c) pesquisa documental que objetivou mapear as políticas de formação continuada de professores desenvolvidas no Brasil e no município de Goiânia, bem como identificar as possíveis influências dos organismos internacionais no desenvolvimento dessas propostas. Os resultados indicam haver uma sintonia entre a política brasileira de formação continuada de professores e as diretrizes internacionais em vigor, cujos discursos deslegitimam o papel da unidade teoria e prática como fonte essencial da produção de conhecimentos e de intervenção na prática social, relegando a formação para o campo do pragmatismo. Com relação à produção do conhecimento em Educação Física constatamos a existência de um polo dominante, amparado pelos pressupostos da epistemologia da prática e da defesa do professor pesquisador/reflexivo. Tal fato nos conduz a reforçar a importância de defender a produção e a divulgação do conhecimento científico comprometido com o desvelamento das contradições presentes no modo de produção capitalista e as relações que estabelecem com a organização dos processos educativos e com o trabalho docente em Educação Física.

Palavras-chave: Políticas Educacionais, Formação continuada de professores, Educação Física

ABSTRACT

Continuing Teacher Education: Study of its ideo-political implications through the appropriation of their theoretical bases and field research in Goiânia, first approximations to their specifications in Physical Education

Author: William Batista dos Santos

Advisor: Prof. Dr. Lino Castellani Filho

This work is linked to the search of Social Studies and Pedagogical Physical education, Sport and Leisure Education, aiming to investigate the continued education policies implemented by the Municipal Education of Goiânia, establishing a critical analysis of its theoretical and methodological elements and their contributions to the continued training of physical education teachers. The assumption that guides our analysis is that the continued formation mediated by praxis (theory unit and practice), to promote advances in the work of the Physical Education teachers. However, given the current scenario marked by the productive restructuring, neoliberal policies and rearrangements in the working world, we observe a further task to teachers responsible for providing future generations with the skills and abilities necessary to the new demands on the productive field, factors that have significantly impacted on the initial process of continuing training of teachers in our country. From this perspective, we adopted the dialectical historical materialist method, assuming that social reality is a historical-concrete totality and that public policy, for the educational and teacher training policies are part of this totality. During the study there were three important moments that were performed in an articulated way: a) literature review, the authors attempt to identify and outlined the authors whose studies criticized the capitalist model and its ramifications in the foundation of social and educational reality; b) survey on the academic literature on continuing education for physical education teachers, having as the main source of research journals in the field c) documentary research aimed at mapping the policies of continuing education for teachers developed in Brazil and the municipality of Goiânia and identify possible influences of international organizations in developing these proposals. The results indicates that there is harmony between the Brazilian policy of continuing education of teachers with international guidelines, whose speeches delegitimize the role of theory and practical unity as an essential source of knowledge production and intervention in social practice, relegating the formation in the pragmatism field. With regard to the production of knowledge in Physical Education it was verified the existence of a dominant pole, supported by the assumptions of epistemology practice and safe guard researcher/reflective teacher. This fact leads us to reinforce the importance of defending the production and publishing the scientific knowledge compromised with the unveiling of the contradictions in the capitalist mode of production and the relations they establish with the organization of the educational process and teachers work in physical education.

Keywords: Educational Policies, Continuing Teachers Education, Physical Education

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição de artigos por periódicos – Brasil, 2014.....	20
Tabela 2 – Vencimento de professores regentes em início de carreira.....	167
Tabela 3 – Vencimento de professores regentes em início de carreira em diferentes redes de ensino.....	167
Tabela 4 – Vencimento de professores pesquisadores vinculados ao CEFPE.....	168
Tabela 5 – Vencimento de professores técnico-educacionais.....	169
Tabela 6 – Comparação entre os vencimentos dos professores de acordo com a função ocupada.....	169

LISTA DE SIGLAS

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM - Banco Mundial

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento Profissional de Nível Superior

CEFD/UFES - Centro de Educação Física e Desporto da Universidade Federal do Espírito Santo

CEFPE – Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Município de Goiânia

CMAI - Centro Municipal de Apoio à Inclusão

CMAI - Centros Municipais de Apoio à Inclusão

CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil

CNE - Conselho Nacional de Educação

CPDE - Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação

DEPE - Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia

DOT - Diretrizes de Organização do Triênio 2012-2014

EAD - Educação a Distância

EAJA - Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos

ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ESEF/UFRGS - Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

ESM - Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia

FEF/UFG - Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás

FMI - Fundo Monetário Internacional

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FNDEP - Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública

FNDEP - Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública

GIEFEI - Grupo Independente de Estudos de Educação Física na Educação Infantil

GTE - Grupo de Trabalho e Estudo

IES - Instituições de Ensino Superior

IFECT - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LESEF - Laboratório de Estudos em Educação Física

MEC - Ministério da Educação

NEE - Necessidades Educacionais Especiais

NTE - Núcleo de Tecnologia Educacional

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONG – Organização Não Governamental

PAR - Plano de Ações Articuladas

PCTP - Planejamento, Coletivo do Trabalho Pedagógico

PFCR - Política de Formação Continuada em Rede

PIBID - Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência

PNE - Plano Nacional de Educação

PNF - Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica

PPP/EAJA - Proposta Político Pedagógica da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos

RME/UDI - Rede Municipal de Ensino de Uberlândia

RNF - Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública

SEB - Secretaria de Educação Básica

SEED - Secretaria de Educação a Distância

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SINTEGO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás

SME - Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre

SNFC - Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica

TIC - Tecnologia da Comunicação e Informação

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

URE - Unidades Regionais de Educação

SUMÁRIO

RESUMO.....	07
ABSTRACT.....	08
LISTA DE TABELAS.....	09
LISTA DE SIGLAS.....	10
INTRODUÇÃO.....	15
CAPITULO I – A CONSTITUIÇÃO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL.....	24
1.1. As contrarreformas do Estado brasileiro e seus impactos na política educacional.....	24
1.2. As diretrizes curriculares para formação de professores: as competências como eixo da capacitação profissional.....	30
1.3. Educação de nível mundial no Brasil: competitividade, eficiência e produtividade como reguladores da qualidade.....	35
1.4. Gerenciando a qualidade de professores no Brasil.....	45
1.5. As diretrizes para formação continuada em âmbito internacional e seu prosseguimento no Brasil.....	55
1.5.1. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: legitimação da formação continuada no Brasil?.....	64
1.5.2. Plano Nacional de Educação e as diretrizes para formação continuada de professores.....	69
1.5.3. Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores	72
1.5.4. Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.....	76
1.5.5. Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública.....	81
CAPITULO II - INVESTIGAÇÃO SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES SOB ANÁLISE.....	84
2.1. A produção do conhecimento no campo da Educação Física: um breve relato.....	84
2.1.1 A formação continuada em Educação Física e seu lugar na Educação Infantil.....	87

2.1.2 A formação continuada em Educação Física e suas contribuições para o processo de Inclusão Escolar.....	91
2.1.3 As pesquisas sobre os cursos de especialização e suas contribuições para a formação continuada de professores de Educação Física.....	95
2.1.4. Formação continuada em Educação Física e sua relação com as etapas da carreira docente.....	103
2.1.5. Formação continuada em Educação Física e suas contribuições para construção de propostas curriculares.....	106
2.1.6. Formação continuada em Educação Física e suas interfaces com a docência.....	112
2.1.7. O Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico e suas contribuições para formação continuada de professores de Educação Física: a relação universidade e escola no contexto de Uberlândia – MG.....	115
2.1.8. As políticas de formação continuada de professores de Educação Física: o retrato da descontinuidade.....	120
2.2. A produção do conhecimento sobre formação continuada nos periódicos da Educação Física.....	126
2.2.1. Os processos de educação permanente e suas contribuições para a formação do professor pesquisador/crítico reflexivo.....	127
2.2.2. Defesa de uma formação continuada para além da prática reflexiva baseada na epistemologia da prática.....	140
2.3. O método em Marx: a teoria como fonte para o desenvolvimento da pesquisa e o desvelamento da realidade.....	148
CAPÍTULO III – A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM REDE: RETRATO DE AVANÇOS E (DES) CONTINUIDADES.....	158
3.1. A política de valorização do magistério público no município de Goiânia e sua relação com a formação continuada de professores.....	158
3.2. Formação continuada dos profissionais da educação de Goiânia como política pública.....	172
3.2.1. Os Pressupostos Epistemológicos, Políticos e Pedagógicos da política de formação continuada do município de Goiânia.....	178
3.3. As ações formativas implementadas pela SME.....	188

3.3.1. A Educação Infantil no centro das ações formativas.....	189
3.3.2. Educação de Adolescentes Jovens e Adultos e os desafios para formação continuada de professores.....	194
3.3.3. Matemática, alfabetização, leitura e escrita: pontos cruciais para formação de professores.....	198
3.3.4. Os Grupos de Trabalho e Estudo e suas contribuições para formação continuada de professores.....	200
3.3.5. Novos marcos legais, suas influências na composição do currículo escolar e na formação continuada de professores.....	202
3.3.6. As Tecnologias da Informação e Comunicação: novos recursos para formação continuada de professores.....	205
3.3.7. A formação continuada e os estudos sobre a inclusão.....	207
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	211
REFERÊNCIAS.....	224
Apêndice A - Especificação dos trabalhos identificados nos periódicos pesquisados.....	236
Apêndice B - proposta de formação continuada em rede da secretaria municipal de educação de Goiânia.....	239
Anexo - Política de Formação Continuada em Rede do município de Goiânia.....	253

INTRODUÇÃO

Para melhor compreender o projeto educativo do Estado brasileiro, que coloca como grande objetivo transformar qualitativamente a realidade educacional e, nela, a formação de professores, necessariamente importa analisar de forma concreta o discurso oficial das políticas públicas brasileiras para a educação, compreendendo como se originam e a que interesses atendem.

Pensar a formação continuada de professores diante do cenário atual significa compreender temas de maiores dimensões que exigem uma análise cuidadosa das relações estabelecidas entre o campo econômico, a reestruturação produtiva, as políticas de cunho neoliberal e os reordenamentos no mundo do trabalho. Tal tarefa é necessária e indispensável, porque é evidente a forma como esses fatores tem incidido e influenciado a composição das políticas educacionais em nosso país.

Parece óbvio que em um país organizado sob o modo de produção capitalista a política educacional engendrada deve estar em sintonia com o modelo político/econômico defendido pelo Estado. Dito isso um desafio nos espreitava: conhecer as bases teóricas e as implicações ideológicas e políticas presentes no projeto de formação continuada de professores desenvolvido no Brasil e, especificamente, no município de Goiânia.

Assim, essa pesquisa procurou analisar a formação continuada de professores de Educação Física, aqui compreendida como elemento que deve compor as políticas públicas de educação implementadas pelo Estado, responsável em orientar os currículos e projetos de formação, de modo a contribuir com a aquisição de conhecimentos acumulados e produzidos historicamente no campo da cultura corporal¹ e áreas afins, constituindo-se, assim, em elemento fundamental para o enriquecimento da formação humana, por ser orientada por uma perspectiva que eleve a formação docente acima dos interesses restritos da sociedade do capital.

Como aponta Mészáros (2007, p. 222),

Uma concepção oposta e efetivamente articulada numa educação *para além do capital* não pode ser confinada a um limitado número de anos na vida dos indivíduos mas, devido a suas funções radicalmente mudadas, abarca-os a todos. A “auto-educação de iguais” e a

¹ A cultura corporal está relacionada aos conhecimentos referenciados nas ginásticas, nos jogos, brincadeiras, nos esportes, nas danças, nas lutas e nas diversas linguagens corporais expressivas que dão identidade à educação física. Mas, também defendemos que os demais conhecimentos que interrelacionam educação, cultura, saúde, corpo, lazer, trabalho e estética também devem estar presentes nos programas de formação continuada de professores de Educação Física.

“autogestão da ordem social reprodutiva” não podem ser separadas uma da outra. A autogestão – pelos “produtores livremente associados” – das funções vitais do processo metabólico social é um empreendimento progressivo – e inevitavelmente em mudança. O mesmo vale para as práticas educacionais que habilitem o indivíduo a realizar essas funções na medida em que sejam redefinidas por eles próprios, de acordo com os requisitos em mudança dos quais eles são agentes ativos. A educação, nesse sentido, é verdadeiramente uma *educação continuada*.

Dentro desta concepção de educação continuada, a formação de professores deve ser compreendida em uma perspectiva de totalidade, ou seja, tanto a prática como a teoria constituem uma unidade essencial para o desenvolvimento do processo de formação humana. Fica claro, diante desta visão educacional e pedagógica, que a educação não pode ser limitada a um tempo específico, mas deve ser estendida ao longo da vida e amparada em interesses populares significativos e distantes das exigências imediatas do capital.

Mas, as produções acadêmicas de autores e autoras vinculados ao campo da educação (FRIGOTTO, 1999; KUENZER, 2005; SAVIANI, 2007; DUARTE, 2008; RAMOS, 2001; GATTI, 2008) e da Educação Física (CUNHA, 2010; DIAS, 2010; LORENZINI et al, 2010; SANTOS, 2010; SOBRINHO, 2011) apontam que o quadro atual de formação inicial e continuada de professores tem apostado em uma forma de capacitação profissional fragmentada e pragmática.

Diante desse contexto, observamos diversas ações voltadas à atualização, capacitação, complementação, treinamento, “reciclagem” profissional, etc., vinculadas às novas exigências do campo produtivo, relacionadas ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, bem como a instrumentalização de valores e competências exigidas pelas novas e crescentes demandas do mercado², legitimadas pelos princípios do mérito individual, da competitividade, da flexibilidade e aligeiramento dos processos formativos (KUENZER, 2005, RAMOS, 2001; SANTOS, 2010). Neste sentido, observamos o predomínio de uma ideologia e concepção de formação de professores, baseado no neotecnicismo que corresponde a uma exacerbada preocupação com a eficácia e a eficiência da educação, mediada pelas estratégias de administração que preconizam o gerenciamento vinculado a busca incessante pela qualidade total na educação.

² Abstração, facilidade de trabalho em equipe, comunicabilidade, resolução de problemas, decisão, criatividade, responsabilidade pessoal sob a produção, conhecimentos gerais e tecnocotecnológicos (língua inglesa e informática, por exemplo), estudar continuamente, entre outras, tornam-se balizadoras do processo educativo para o mundo do trabalho (FRIGOTTO, 1999; KUENZER, 2005).

Diante das atuais reivindicações mercadológicas a necessidade sobre a continuidade da *formação de professores de Educação Física* vem sendo validada por um modelo de formação como critério de entrada ou permanência no emprego (preparação para a empregabilidade), baseado nas ideias do empreendedorismo (DIAS, 2011). Tal capacitação se configura por meio da formação como processo de periodização, atualização e complementação para atender as demandas específicas do mercado (comercialização de práticas corporais e prestação de serviços) (LORENZINI, et al, 2010) e como apoios à carreira docente – por meio de incentivos financeiros –, para aqueles que gozam de vínculos permanentes com instituições públicas.

Dentro deste contexto, caracterizado pelas novas exigências de capacitação e re-capacitação de professores de Educação Física e docentes em geral, verificamos a intensificação dos processos de intensificação e precarização do trabalho docente.

Agravando ainda mais essa situação, verificamos que submersos a relação estabelecida entre educação e trabalho, os trabalhadores, dentre eles os professores de Educação Física, passam a ser responsabilizados pela continuidade de sua formação, devendo estar atentos às novas exigências do *mercado de trabalho*. Dentro dessa lógica o Estado se afasta de suas responsabilidades institucionais, dentre elas a formação continuada de professores, cabendo a cada docente conquistar o acesso à requalificação por meio de recursos privados, pelo mérito individual e nas disputas com os demais colegas trabalhadores.

Assim, esta pesquisa teve como objetivo investigar as políticas de formação continuada implementadas pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, estabelecendo uma análise crítica sobre seus elementos teórico-metodológicos e suas contribuições para a continuidade da formação dos professores de Educação Física.

Como objetivos específicos elegemos: a) analisar as relações existentes entre trabalho e formação continuada, a partir da caracterização do panorama da política nacional de formação continuada de professores, bem como o perfil da política de formação permanente proposta pela SME de Goiânia; b) realizar um levantamento das principais produções no campo da Educação Física que versam sobre a formação continuada de professores e c) avaliar as ações formativas promovidas pelo Centro de Formação de Profissionais da Educação de Goiânia (CEFPE-SME), direcionadas a área da Educação Física.

Ao analisar tais questões, procuramos demonstrar a atualidade e relevância desse tema, por estar intimamente ligado aos novos referenciais socioeconômicos e políticos

postos para os trabalhadores, além de tocar diretamente em um dos projetos do capital vinculados à formação para a empregabilidade, onde a continuidade da formação surge como elemento basilar para justificar e legitimar o processo de naturalização das desigualdades sociais, reforçados pela responsabilização dos indivíduos por sua inserção/exclusão na vida social. É a partir desse enfoque que os professores são convertidos em novos alvos das políticas educacionais, sendo considerados agentes fundamentais no processo formativo das novas gerações, preparando-as para enfrentarem os novos reordenamentos do mundo do trabalho. Nesse sentido, aposta-se na organização de novos processos de formação inicial e continuada de professores como forma de efetivar as mudanças na preparação da força de trabalho adequada às novas exigências do capital.

Para desenvolver essa pesquisa elegemos como referencial teórico metodológico o materialismo histórico dialético. Partimos do princípio de que a realidade social constitui uma totalidade histórico-concreta e que as políticas públicas, no caso as políticas direcionadas a formação de professores, são parte dessa totalidade.

Dentro desse processo consideramos que a pesquisa deve iniciar pelo existente, pelo concreto-dado: “O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade na diversidade” (MARX, 1983 p. 218). O ponto de partida da análise são as determinações gerais do contexto atual e as categorias envolvidas no fenômeno em estudo. Dessa forma, tomamos a prática social concreta como ponto de partida e ponto de chegada. Contudo, desenvolvemos esse estudo amparado pela teoria objetivando desvelar a realidade e apreender os seus nexos constitutivos.

Assim, para analisar o objeto da pesquisa adotamos as categorias teórico-metodológicas do materialismo histórico (trabalho, totalidade, contradição, mediação e historicidade), bem como algumas categorias de pesquisa que elegemos para orientar o desenvolvimento da pesquisa (educação, políticas públicas, trabalho docente, precarização e intensificação do trabalho docente, empregabilidade, competência, qualificação, certificação e formação continuada de professores). Isso nos auxiliou a desenvolver uma melhor análise do objeto de estudo e os fenômenos que o compõem, bem como compreendê-los em sua relação com totalidade e, em sua essência, sempre buscando uma aproximação do real.

Para isso, realizamos uma pesquisa cujo objetivo foi investigar a relação entre os fenômenos sociais relacionados à implementação de políticas públicas no campo educacional, especificamente as direcionadas à formação continuada de professores de Educação Física, dentro de um contexto marcado pela reestruturação dos meios

produtivos e pela intervenção das políticas neoliberais no campo educacional, procurando, com isso, entendê-las nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos (MINAYO, 1994).

Tal abordagem foi de nível explicativo fundamentado por uma reflexão crítica da realidade. Nas análises procuramos identificar os principais fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de tais fenômenos, buscando explicá-los a partir de referenciais que demarcam a crítica ao modelo capitalista e os seus desdobramentos na fundação da realidade social e educacional brasileira e do município de Goiânia.

No estudo perpassaram três momentos importantes e que foram realizados de modo articulado: a) revisão de literatura, buscando identificar autores e autoras cujos estudos demarcam a crítica ao modelo capitalista e os seus desdobramentos na fundação da realidade social e educacional; b) levantamento da produção acadêmica sobre formação continuada de professores de Educação Física, tendo como fonte de pesquisa os principais periódicos da área e c) pesquisa documental que objetivou mapear as políticas de formação continuada de professores desenvolvidas no Brasil e no município de Goiânia, bem como identificar as possíveis influências dos organismos internacionais no desenvolvimento dessas propostas.

É importante destacar que ao traçar os primeiros caminhos para o desenvolvimento da pesquisa nos propusemos a realizar um balanço da produção acadêmico-científica sobre os trabalhos vinculados à formação continuada de professores de Educação Física desenvolvidas no Brasil, amparados pelos pressupostos da pesquisa do “estado da arte” ou “estado do conhecimento”.

De acordo com FERREIRA (2002), as pesquisas sob a denominação “estado da arte” ou “estado do conhecimento” são caracterizadas pelo desenvolvimento de um amplo levantamento bibliográfico, que busca abranger o máximo de fontes de divulgação do conhecimento como: teses, dissertações, artigos científicos, livros, comunicação em anais, congressos e seminários. O foco central desse tipo de pesquisa é mapear, discutir e analisar determinadas produções acadêmico-científicas, buscando identificar seus principais aspectos, dimensões e particularidades. Além disso, possuem como traço fundamental a delimitação da pesquisa, por meio da demarcação de um período histórico específico vinculado a produção do conhecimento sobre um determinado tema e sua vinculação com uma área de estudo particular.

No entanto, ao longo do trabalho constatamos a impossibilidade de levar em frente essa atividade, devido seu grau de complexidade que exigiria um elevado tempo para

mapeamento e análise da produção acadêmica publicadas por meio de dissertações, teses, livros e periódicos científicos específicos da área da Educação Física.

Diante disso e movidos pela preocupação de apresentar e analisar uma parcela significativa da produção acadêmica presente no âmbito da Educação Física, realizamos um levantamento da produção científica da área que teve como objeto de estudo a temática Formação Continuada de Professores de Educação Física, publicadas no período de 1996 a 2013. Escolhemos esse período, porque na década de 1990, ocorreu uma clara reorientação das políticas sociais (via diretrizes dos organismos multilaterais e projetos de contrarreforma do Estado) produzindo modificações substantivas nas formas de intervenção estatal, dando nova direção a mecanismos e formas de gestão e, portanto, das políticas públicas e, particularmente, das políticas educacionais. Tais ações na “arena educacional” expressaram-se no processo que resultou na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), negligenciando parte das bandeiras encaminhadas pela sociedade civil³.

Dessa forma, nossa pesquisa partiu do período indicado tendo como fontes de pesquisa os artigos publicados nos seguintes periódicos: Revista Movimento, Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, Revista Pensar a Prática e Revista Motrivivência.

Tais revistas foram selecionadas: a) pela disponibilidade de acesso on-line; b) por pertencerem a área da Educação Física; c) veicularem suas produções científicas em diálogo com as Ciências Humanas e Sociais e d) terem entre suas publicações artigos relacionados à formação continuada de professores de Educação Física. Além disso, quatro dos periódicos selecionados pertencem aos estratos A2, B1 e B2 no *Qualis* Periódicos da Área 21 (Educação Física, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional) da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Por existirem contradições nos critérios de classificação das revistas⁴ e por não

³ “O FNDEP atuou em diferentes momentos da política educacional brasileira, como na elaboração e tramitação do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de sua autoria, a chamada LDB do Fórum, no período entre 1988 a 1996. Em 1986, a criação do Fórum Nacional pela Constituinte – mais tarde, Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) – possibilitou intensas mobilizações no processo de elaboração que culminou com a aprovação, na Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, do Capítulo III, Seção I, Educação (artigos 205 a 214), embora nem todas as propostas fossem aprovadas. Após a defesa de propostas e dos debates no processo constituinte, o Fórum passou a discutir, reivindicar e pressionar por uma nova LDB, atuando em conjunto com os parlamentares que apoiavam e subscreviam as contribuições do Fórum” (BOLLMANN, 2010, p. 659)

⁴ Um dos instrumentos utilizados pela CAPES para alcançar seus propósitos é o sistema *Qualis* que segundo consta do seu site “é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade da

acreditarmos na fórmula pragmática que julga a qualidade do trabalho acadêmico pelo simples fato de ter sido publicado em uma revista conceituada, também elegemos a Revista Motrivivência, pertencente ao estrato B4 da CAPES, por se adequar aos critérios expostos acima e apresentar uma quantidade significativa de produções relacionadas ao tema de estudo. A tabela abaixo demonstra numericamente a quantidade de artigos levantados para análise.

TABELA 1 – DISTRIBUIÇÃO DE ARTIGOS POR PERÍODICOS – BRASIL, 2014.

	Revista	Qualis	Nº de artigos
1	Revista Movimento	A2	06
2	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	B1	05
3	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	B1	04
4	Revista Pensar a Prática	B2	04
5	Revista Motrivivência	B4	07
	Número Total de Artigos		26

Fonte: Elaboração própria – Dados extraídos do Portal de Sistema Integrado Capes - Webqualis.

Os artigos foram selecionados, por volume e número, a partir dos títulos, resumos e palavras-chaves, tendo como indicadores para pesquisa os termos: formação continuada, educação permanente e políticas de formação continuada. Trabalhar com uma menor quantidade de trabalhos nos permitiu fazer uma leitura na íntegra de todos artigos encontrados, fator essencial que nos auxiliou a mapear os estudos e pesquisas produzidas; reconhecer os principais resultados das investigações realizadas; identificar temáticas e abordagens dominantes ou emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos à pesquisa futura.

Além do levantamento bibliográfico desenvolvemos uma pesquisa documental, uma vez que os documentos constituem fonte rica e estável de dados, além de não gerarem custos, pois a análise dos mesmos, em muitos casos, além da capacidade do pesquisador, exige apenas disponibilidade de tempo (GIL, 2007). Outro fato, que nos conduziu a eleger esse tipo de pesquisa foi seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais, por

produção intelectual dos programas de pós-graduação. Tal processo foi concebido para atender as necessidades específicas do sistema de avaliação e é baseado nas informações fornecidas por meio do aplicativo Coleta de Dados. Como resultado, disponibiliza uma lista com a classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da sua produção. A estratificação da qualidade dessa produção é realizada de forma indireta. Dessa forma, o Qualis afere a qualidade dos artigos e de outros tipos de produção, a partir da análise da qualidade dos veículos de divulgação, ou seja, periódicos científicos. A classificação de periódicos é realizada pelas áreas de avaliação e passa por processo anual de atualização. Esses veículos são enquadrados em estratos indicativos da qualidade - A1, o mais elevado; A2; B1; B2; B3; B4; B5; C - com peso zero”.

possibilitar a ampliação do entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural (SÁ-SILVA, ALMEIDA E GUINDANI, 2009).

Assim, realizamos uma pesquisa documental com o objetivo de mapear as políticas de formação continuada de professores desenvolvidas no Brasil, bem como identificar as possíveis influências dos organismos internacionais no desenvolvimento dessas propostas. Neste sentido analisamos documentos produzidos pelo Banco Mundial (BM), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) procurando conhecer a função que atribuem a formação continuada e destacar as proposições/diretrizes destinadas aos países em desenvolvimento.

Com relação as políticas de formação continuada desenvolvidas no Brasil analisamos: a) a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; b) o Plano Nacional de Educação (PNE), regulamentado pela Lei 10.172/2001; c) o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (SNFC), criado por meio da portaria MEC nº 1.179, de 06 de maio de 2004; d) o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no fomento a programas de formação inicial e continuada de professores; e) a Portaria 1.328, de 23 de setembro de 2011 instituiu a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública.

No que se refere a realidade de Goiânia analisamos os seguintes documentos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação: Lei Complementar nº 091 de 26 de junho de 2000, que dispõe sobre o Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia; Portaria SME nº 019, de 04 de abril de 2012, que regulamenta os critérios e procedimentos para a concessão da Licença para Aprimoramento Profissional aos detentores do cargo de Profissional de Educação II; Diretrizes Organizacionais do Ensino – 2012-2014; a Política de Formação Continuada em Rede do município de Goiânia.

Para analisar, interpretar e explicar os dados obtidos com a pesquisa partimos do método de análise/exposição que orienta esse trabalho, o materialismo histórico dialético. Nesse sentido, sempre tivemos clareza que os documentos sob análise, por fazerem parte do mundo empírico, por representar apenas a manifestação imediata e superficial da

realidade não se revelaria de modo imediato em sua essência. Isso exigiu um esforço analítico direcionado a desvelar suas mediações e suas contradições internas fundamentais, a partir da relação dialética do movimento existente entre o singular-particular-universal.

A partir disso, e sabendo que o método de exposição está organicamente integrado à organização do método de pesquisa, procuramos, inicialmente, apresentar um panorama mais amplo da relação existente entre trabalho e formação no contexto capitalista. Assim, no primeiro capítulo desenvolvemos uma discussão sobre as contrarreformas do Estado brasileiro e seus impactos sobre a política educacional, destacando a influência dos organismos internacionais na composição das políticas direcionadas a formação continuada de professores no Brasil.

No segundo capítulo analisamos de modo detalhado a produção do conhecimento no campo da Educação Física relacionado a formação continuada de professores, onde pudemos constatar a hegemonia de concepções vinculadas a epistemologia da prática, que defendem a pesquisa como fonte balizadora do processo formativo de professores crítico e reflexivos.

No terceiro capítulo avaliamos a proposta de formação continuada apresentada pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, com a finalidade de verificar a relação que estabelece com as dimensões macro da política educacional, bem como suas contribuições para a continuidade da formação dos professores de Educação Física.

Nas considerações finais buscamos desenvolver uma síntese dos resultados encontrados, apontando os limites presentes na política educacional brasileira e do município de Goiânia, bem como da produção acadêmica do campo da Educação Física, principalmente em sua relação com o processo de formação de professores, destacando a importância de continuarmos participando ativamente da batalha das ideias, seja por meio da publicação de trabalhos científicos ou nos debates cotidianos dentro das escolas e universidades, com vistas a reafirmar a importância da unidade teoria e prática, mediadas pelo trabalho e pela práxis, no processo de enriquecimento humano e da atividade docente.

CAPÍTULO I – A CONSTITUIÇÃO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL

1.1.As contrarreformas do Estado brasileiro e seus impactos na política educacional

As reformas políticas não existem por si só, são engendradas em um dado contexto, carregam intencionalidades e apontam um contexto social que se quer modificado. Em síntese, as reformas são objetivadas em determinados cenários sociais. Dentro desse contexto, o Estado apresenta-se como ator central da definição das políticas públicas e sociais. Por isso, entendemos que falar de reforma é, portanto, falar do Estado e de como ele opera socialmente (DAVID, 2003).

Neste sentido, um projeto de reforma não pode ser confundido com um protocolo ou com uma declaração de intenções. Ela precisa de um lugar e de instrumentos concretos para materializar as intencionalidades contidas no discurso. Nesse sentido, subentende-se por reforma a utilização de procedimentos decorrentes de ações individuais/coletivas e uma representação significativa dos atores e do lugar que ocupam nas relações sociais de poder (DAVID, 2003).

As “Reformas do Estado” que ocorreram em nosso país, especialmente na última década do século XX, fizeram parte de um movimento de ordem econômico-política marcada pela mundialização do capital (em especial financeiro), pela reestruturação produtiva e pela adoção das diretrizes neoliberais (SGUISSARDI, 2000; DOURADO, 2002). Foi nesse cenário que os organismos multilaterais de crédito e financiamento como o BM, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) interferiram diretamente sobre as políticas sociais nos países em processo de desenvolvimento econômico e social (SGUISSARDI, 2006; CARVALHO, 2011).

Dentro deste contexto, a busca pela Reforma do Estado brasileiro visando sua modernização, racionalização e adaptação ao mundo globalizado, vinha ao encontro das aspirações presentes no cenário mundial, em que era preponderante rever toda uma tradição presente na forma de gestão pública, marcada pela ineficiência, ineficácia e excessiva intromissão do estado na economia (DOURADO, 2002). Assim, era basilar, de acordo com o projeto neoliberal, promover ações voltadas à estabilização da moeda, abertura comercial e a “Reforma do Estado” (Reforma Administrativa, Reforma da Previdência e Reforma Tributária) (ALVES 2004). Isso demandava, conseqüentemente,

o combate ao déficit público, ajustes fiscais, privatização, liberação de preços, desregulamentação do setor financeiro, liberação do comércio, incentivo ao investimento externo, desregulamentação e flexibilização das relações de trabalho (DOURADO, 2002; SGUISSARDI, 2006).

Behring e Boschetti (2011, p. 149), ao discorrerem sobre o “projeto reformista” instituído no Brasil na década de 1990, apontam que

Embora o termo reforma tenha sido largamente utilizado pelo projeto em curso no país nos anos 1990 para se autodesignar, partimos da perspectiva de que se esteve diante de uma apropriação indébita e fortemente ideológica da idéia reformista, a qual é destituída de seu conteúdo redistributivo de viés social-democrata, sendo submetida ao uso pragmático, como se qualquer mudança significasse uma reforma, não importando seu sentido, suas consequências sociais e sua direção sócio-histórica. Cabe lembrar que esse é um termo que ganhou sentido no debate do movimento operário socialista, ou melhor, de suas estratégias revolucionárias, sempre tendo em perspectiva melhores condições de vida e trabalho para as maiorias. Portanto, o reformismo, mesmo que não concordemos com suas estratégias e que se possa e se deva criticá-lo, como o fizeram revolucionários de períodos diferentes, a exemplo de Rosa Luxemburgo e Ernest Mandel, dentre outros, é um patrimônio da esquerda.

Como podemos observar, Behring e Boschetti (2011) advertem que o termo reforma foi apropriado de forma oportunista dentro do projeto governista brasileiro, por estar direcionada a atender exclusivamente as demandas do mercado. O que houve de fato nesse período foi um processo de reorganização do Estado de modo a adequá-lo às novas exigências do capital.

Dessa forma, as autoras defendem que não houve uma reforma do Estado Brasileiro e, sim, a instituição de um projeto de contrarreforma, ou seja, do estabelecimento de ações nocivas direcionadas às classes sociais pauperizadas (desresponsabilização pela política social/seguridade social) em contraste com os ajustes direcionados a conduzir a expansão do mercado.

É neste cenário de contrarreformas que elementos essenciais à sociedade como a saúde, a educação, o lazer, a cultura, a ciência, dentre outros, passam a compor o “setor de serviços não-exclusivos do Estado”. Isso quer dizer que o Estado continuava sendo responsável em fornecer esses serviços à sociedade, fator que não inviabilizava o oferecimento pelo setor privado e pelo setor público não-estatal. Tal posicionamento do Estado demonstra claramente os ajustes baseados no ideário neoliberal vinculados à mercadorização e mercantilização de direitos sociais (SGUISSARDI, 2006).

Segundo Dourado (2002, p. 237), “(...) tal lógica implica alterações substantivas no campo educacional no que se refere à organização jurídica das instituições educativas, ao possibilitar, entre outros aspectos, novos processos de regulação e gestão e formatos de privatização na arena educacional”.

Carvalho (2011) destaca que o BM passou a exercer influência efetiva na política educacional dentro dessa conjuntura. Nos documentos oficiais dessa instituição, apontava-se a necessidade de nova “reforma”, no sentido de dar racionalidade e eficiência ao sistema educativo. De acordo com Dourado (2002), as ações do BM vinculadas à prescrição de políticas educacionais, tinham como finalidade promover reformas em sintonia com o ideário neoliberal, cuja ótica de racionalização do campo educativo deveria acompanhar a lógica do campo econômico, sobretudo a partir da adoção de programas de ajuste estrutural.

Dourado (2002, p. 239), ao aprofundar suas análises sobre a concepção economicista e utilitarista de educação apresentada pelo BM, ressalta que

(...) tal concepção de política assenta-se: na defesa da descentralização dos sistemas (ênfase no localismo, desarticulação de setores organizados...); no desenvolvimento de capacidades básicas de aprendizagens necessárias às exigências do trabalho flexível; na realocação dos recursos públicos para a educação básica; na ênfase à avaliação e à eficiência, induzindo as instituições à concorrência; na implementação de programas compensatórios (programas de saúde e nutrição, por exemplo), onde se fizerem necessários; na capacitação docente em programas paliativos de formação em serviço, dentre outras orientações.

Dourado (2002) também enfatiza que essa clara reorientação das políticas públicas (via diretrizes dos organismos multilaterais e “reforma” de Estado) produz modificações substantivas nas formas de intervenção estatal, dando uma nova direção a mecanismos e formas de gestão e, portanto, às políticas públicas e, particularmente, às políticas educacionais. Tais ações na “arena educacional” expressam-se no processo que resultou na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/96), negligenciando parte das bandeiras encaminhadas pela sociedade civil, especialmente o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP).

A LDB reserva à educação superior um conjunto de princípios que indicam alterações para esse nível de ensino, balizado, de um lado, paradoxalmente, pelos processos ditos de descentralização e flexibilização presentes nessa legislação e, de outro lado, por novas

formas de controle e padronização por meio de processos avaliativos estandardizados (DOURADO, 2002, p. 242)

Cury (1997) ao analisar as características da LDB destaca dois eixos. O primeiro representa o polo flexível, qualificado pela descentralização de competências, ao atribuir responsabilidades aos entes federativos em relação aos diferentes níveis escolares. O autor também nos chama atenção sobre a “diminuição dos controles cartoriais”, fator que elevava a autonomia dos sistemas de ensino e instituições, chegando em alguns dispositivos aproximar-se de uma forma de desregulamentação. Já o segundo eixo está relacionado à avaliação e ao papel regulador do estado, via implementação de um sistema nacional de avaliação.

E dentro desse contexto de mudanças e reformas, ao analisarmos o documento oficial do BM (1995), direcionado à educação superior para a América Latina e, conseqüentemente, para o Brasil, identificamos quatro orientações chave (apresentadas naquele período) para que os governos pudessem atingir metas de eficiência, qualidade e equidade na educação superior.

- Fomentar la mayor diferenciación de las instituciones, incluido el establecimiento de instituciones privadas;
- Proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiamiento, entre ellas, la participación de los Estudiantes en los gastos, y la estrecha vinculación entre el finaciamento fiscal y los resultados;
- Redefinir la función del gobierno el la enseñanza superior;
- Adoptar políticas que estén destinadas concretamente a ortorgar prioridad a los objetivos de calidad y equidad; (BM, 1994, p. 29)⁵

Ao observarmos as orientações acima, é possível verificar sua penetração nas políticas educacionais desenvolvidas na década de 1990 no Brasil. A primeira ação sugerida, relacionada ao *fomento da maior diferenciação das instituições incluindo o desenvolvimento de instituições privadas*, influenciou diretamente o desenvolvimento das políticas educacionais em nosso país. Isso fica evidente quando analisamos o Decreto nº 2.207, de 5/04/1997 alterado pelo Decreto nº 2.306 de 19 de agosto de 1997 que

⁵ Fomentar a maior diferenciação das instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas; Proporcionar incentivos para que as instituições diversifiquem as fontes de financiamento, por exemplo, a participação dos estudantes nos gastos e a estreita vinculação entre o financiamento fiscal e os resultados; Redefinir a função do governo no ensino superior; Adotar políticas destinadas a outorgar prioridade aos objetivos da qualidade e da equidade (**tradução do autor**).

regulamentou o Sistema Federal de Educação – por meio do qual o governo regulamentou a *diferenciação* institucional intra-segmento privado (admitindo de forma definitiva as instituições com fins lucrativos), e estabelecendo a *diversificação* das instituições de ensino superior em cinco tipos: I - Universidades; II – Centros Universitários; III - Faculdades Integradas; IV - Faculdades; e V - Institutos Superiores ou Escolas Superiores⁶.

Segundo Carvalho (2011) até o ano de 1997, todos os estabelecimentos particulares de ensino desfrutaram de dispensa tributária sobre a renda, os serviços e o patrimônio. A partir da diferenciação institucional intra-segmento privado, as instituições passaram a ser classificadas em privadas *stricto sensu* e sem fins lucrativos (confessionais, comunitárias e filantrópicas). As primeiras deixaram de se favorecer diretamente de recursos públicos e indiretamente da renúncia fiscal, enquanto que as demais permaneceram imunes ou isentas da incidência tributária. Isso favoreceu, em parte, a expansão desenfreada do ensino superior via instituições particulares e o surgimento de novas modalidades de ensino, com destaque para o ensino a distância.

Silva Jr. e Sguissardi (2001) e Rodrigues (2007), apontam que a diferenciação das instituições e diversificação do modelo de ensino tem como finalidade atender às demandas do setor produtivo (integração universidade-empresa), ajustando o currículo da graduação e as pesquisas realizadas nos “centros de excelência”. De outro lado, atender aos interesses empresariais que comandam as “redes de serviços” vinculadas ao campo educacional do ensino superior. Segundo esses autores, a diversificação possibilita ao campo empresarial oferecer um ensino de baixo custo, despreocupado com a qualidade e livre de controles governamentais. Daqui derivam duas questões capitais e impreteríveis para os empresários em geral: dissolver o modelo de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e instigar novas modalidades de formação e de pesquisa, com cursos de curta duração, ensino a distância, ensino tecnológico voltado às “profissões emergentes”, pesquisa “aplicada” etc. Trata-se, portanto, de promover uma dupla “flexibilização”: das próprias instituições e da relação entre elas.

⁶ Posteriormente o Decreto nº 3.860, baixado no dia 9 de julho de 2001, alterou as regras de organização do ensino superior e da avaliação de cursos e instituições, e definiu nova mudança na diversificação das instituições de ensino superior. Em lugar dos cinco tipos de instituições de ensino superior, o novo Decreto estabelece apenas três: I - Universidades; II – Centros Universitários; III - Faculdades Integradas; Faculdades; Institutos Superiores e/ou Escolas Superiores. Observa-se no entanto que, de fato não foi alterada a natureza das IES existentes, sendo apenas reagrupadas diferentemente.

Na segunda orientação, percebemos o apelo pela *acelerada diversificação das fontes de financiamentos*, que em nosso país foi materializada via captação de recursos junto à comunidade acadêmica por meio da cobrança de taxas nos diversos cursos, com destaque para os cursos ligados à extensão e à especialização; a destinação de bolsas para estudantes da iniciativa privada; os serviços de consultorias e projetos por intermédio das fundações de pesquisas que têm administrado/gerado recursos provenientes de fontes externas, canalizando-os para a manutenção do ensino e da pesquisa no setor público (SGUISSARDI, 2006).

Rodrigues (2007), observa que essa reorganização do modelo de financiamento público vinculada ao ensino superior, passa a exercer o controle sobre as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) exigindo-lhes eficiência e eficácia empresariais. Esse novo modo de gerir impacta sobre a forma de organização do trabalho ao promover a restrição de direitos e “flexibilização” das relações trabalhistas, traduzidas pela precarização das condições de trabalho docente. E de outro lado, atuando de diversas formas para transferir recursos públicos para o setor privado, via isenções fiscais, financiamentos diretos, redução de encargos trabalhistas, etc..

A terceira orientação do BM refere-se à *redefinição do papel do Estado no ensino superior*. Aqui percebemos nas políticas governamentais federais a tentativa constante de ampliar a participação da iniciativa privada no ensino superior. Para o BM, o governo deve afastar-se cada vez mais do gerenciamento da educação pública, e também, garantir a autonomia das Instituições de Ensino Superior (IES) para que possam alocar e gerenciar recursos financeiros obtidos com a iniciativa privada e fundos constituídos pelas estatais e incentivos a fundos externos, embora, mantendo sobre ela estrito e crescente controle, via sistemas de *avaliação*, regulação, controle e credenciamento (SGUISSARDI, 2006).

Em relação à quarta orientação, referente à *qualidade e à equidade* indicadas pelo BM, a ação do governo consistiu em implementar as diretrizes curriculares, tendo como foco a qualidade total no ensino, a gestão gerencial e a racionalidade técnica com a formação ligada à *noção de competências e avaliação institucional*, que inclui a avaliação da produtividade e o desempenho dos docentes. Neste sentido, resta ao Estado o papel de cada vez mais reduzir o financiamento e ampliar mais ainda o poder de controle, credenciamento, fiscalização e avaliação dos cursos. (SGUISSARDI, 2006). É evidente que essa função avaliadora do Estado é advinda de modificações nos processos de gestão e de regulação desse nível de ensino, permitindo ao poder público promover mudanças na lógica do sistema que implicam na diversificação e diferenciação da educação superior

e, por conseguinte, geram impactos na forma de organização das instituições de ensino superior, especialmente das universidades (DOURADO, 2002). Esse modelo avaliativo conceitual, estratégico e operacional (CURY, 1997), baseado no controle e no rendimento dos cursos e instituições, tem legitimado um *rankiamento* das instituições de ensino superior, via avaliações parciais como as efetivadas pelo Exame Nacional de Cursos (DOURADO, 2002) e atualmente pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que tem como foco aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências.

Desse modo, observamos claramente que a década de 1990 foi marcada pelas políticas macroeconômicas no que tange à reestruturação da produção e à contrarreforma do Estado. Neste sentido, a política educacional continua a mercê das decisões econômicas - nos arquétipos dos diagnósticos e recomendações dos organismos transnacionais (CARVALHO, 2011). No caso específico da educação superior, é notório o caráter privado e mercantil atribuído as IES, por meio da diferenciação das instituições e diversificação do modelo de ensino, que tem como finalidade atender às demandas do setor produtivo; das exigências quanto a redução do financiamento público para as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), a partir da readequação da forma de gerenciamento dessas instituições, responsáveis agora em captar recursos junto ao mercado e a iniciativa privada e, por fim, a necessidade de readequar a formação em nível superior para atender as novas e constantes exigências do mundo da empregabilidade, que trataremos a seguir.

1.2. As diretrizes curriculares para formação de professores: as competências como eixo da capacitação profissional

Entendemos que construir projetos de reforma universitária e de formação de docentes, que irão atuar em diversos campos profissionais (indispensáveis à educação e a sociedade), implica a adoção de novos parâmetros – mediados por uma reflexão e análise crítica da realidade –, com o objetivo de modificar a composição, a organização e o funcionamento da educação, vislumbrando a necessidade de promover transformações do perfil humano e social dos professores (DAVID, 2003).

Mas a concepção de qualificação e formação de professores são construídas mantendo vínculos com as noções de trabalho, produção social, desenvolvimento

socioeconômico (com projetos e proposições de desenvolvimento), etc. Ou seja, são representações sociais que expressam visões e interesses distintos, quando referidas aos diferentes grupos sociais, e fazem parte do processo histórico de disputa de hegemonia político-ideológica. Há, portanto, uma disputa histórica também no campo da fixação de sentidos que nos remete à necessidade de compreendê-los, para que possamos demarcar as diferenças e peculiaridades existentes entre diferentes projetos sociais de desenvolvimento, de formação e qualificação (DAVID, 2003).

David (2003) destaca que na década de 1990 o modelo imposto à educação e a universidade brasileira no campo da formação superior foi baseado na capacidade de reestruturação dos currículos de graduação para responder com eficácia às diversas necessidades externas, em particular do mercado, tornando-as, assim, em organizações multifuncionais indispensáveis e com fins utilitários. Dentro desse contexto, as mudanças e reformas universitárias passaram pelo rearranjo e reorganização curricular no sentido de: a) superar a concepção e organização Taylorista constitutiva do atual modelo de organização universitária; b) centrar a formação em modelos de ação pragmática vinculada a resolução de problemas emergentes da realidade; c) ajustar-se ao tempo real do modelo produtivo (produção “just in time”); d) seguir os princípios da qualidade total na educação ou defeito zero (avaliação produtiva); e) descentralizar as suas ações acadêmicas e flexibilizar o currículo quanto as decisões, o tempo pedagógico e as novas oportunidades ocupacionais do mercado; f) diversificar os conhecimentos garantindo maior variabilidade de opções; g) desenvolver projetos que capacitem os alunos para o bom relacionamento interpessoal, humanização nas relações de trabalho e sociais.

Esse movimento de alteração do perfil da universidade (ocasionadas pelas contrarreformas do ensino superior) tem produzido, fatalmente, alterações substantivas no processo de formação, que assume parâmetros e critérios de qualidade do mercado e muda, assim, seu significado social construído historicamente.

Com essas transformações que tocam a essência da educação superior, também se modificam os sentidos da formação e, conseqüentemente, da qualidade. De acordo com a ideologia da privatização, a formação se reduz ao adestramento para o exercício de profissões, ou capacitação de indivíduos para a ocupação de postos de trabalho, devidamente caracterizados, e o enfrentamento das disputas acirradas que a competitividade engendra em todos os níveis — dos indivíduos, das empresas e das nações (SOBRINHO, 2002, p. 15).

Nesse panorama de transformações nas relações entre IES e sociedade, mediadas e controladas pelo Estado, assume importância como valor essencial a lógica “economicista, como eficiência, produtividade, competitividade, utilidade, funcionalidade, lucratividade. Esses valores são alçados ao lugar de centralidade ética” (SOBRINHO, 2002, p. 16). Tal movimento atinge intensamente os currículos e resulta na uniformização de dado perfil profissional como produto dessa formação.

Segundo a visão e as justificativas oficiais, as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação conformariam procedimentos que criariam condições para que as IES desenvolvessem inovações pedagógicas e condições de atualizar e modernizar a universidade, por meio da reestruturação dos cursos de graduação amparados pelo princípio da flexibilização curricular⁷ (CATANI, OLIVEIRA E DOURADO, 2001).

Catani, Oliveira e Dourado (2001, p. 74), destacam que os eixos orientadores adotados para as alterações curriculares dos cursos de graduação em nosso país foram: “(...) a) flexibilidade na organização curricular; b) dinamicidade do currículo; c) adaptação às demandas do mercado de trabalho; d) integração entre graduação e pós-graduação; e) ênfase na formação geral; f) definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais”.

Catani, Oliveira e Dourado (2001, p. 74) ao estudar o Parecer nº 776/97 que versa sobre a *Orientação para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação*, (aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em 3/12/1997), também apontam que neste documento o

(...) Conselho assume posição em favor da eliminação da “figura dos currículos mínimos”⁸, que teria produzido “excessiva rigidez” e “fixação detalhada de mínimos curriculares”, especialmente no que tange ao “excesso de disciplinas obrigatórias” e ampliação

⁷ “Em que pese toda essa lógica de reestruturação dos currículos presente na reforma atual, é preciso considerar que a questão da flexibilização curricular, em contraposição à rigidez estabelecida pelos currículos mínimos, vinha sendo historicamente debatida por diversas instituições e pelos movimentos docente e estudantil, objetivando romper com a lógica cartorial e fragmentária originária da reforma universitária de 1968” (CATANI, OLIVEIRA E DOURADO, 2001, p. 77).

⁸ De acordo com David (2003, p. 50) no caso específico da Educação Física a eliminação do currículo mínimo nacional é expressão de importantes e conflituosos realizados em âmbito nacional, que possibilitou o criação da Resolução n.º 3/CFE, de 16 de junho de 1987, que, além de extinguir os currículo mínimos, estabeleceu a organização dos conteúdos na concepção de currículos plenos, suprimiu os parâmetros de composição de grades curriculares por meio de disciplinas de conteúdos, passando-os para áreas de conhecimentos, e criou a nova figura do profissional bacharel em Educação Física e/ou esportes. Essa Resolução demarcou um “divisor de águas” ao normatizar a formação de professores de Educação Física com graduação plena em cursos superiores, e estabelecer em definitivo a existência de dois tipos de habilitações no nível superior em Educação Física: a licenciatura e o bacharelado.

desnecessária do tempo de duração dos cursos. No lugar dos “mínimos”, o CNE propõe uma maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras profissionais que inclui, dentre outros, os seguintes princípios: ampla liberdade na composição da carga horária e unidades de estudos a serem ministradas, redução da duração dos cursos, sólida formação geral, práticas de estudo independentes, reconhecimento de habilidades e competências adquiridas, articulação teoria-prática e avaliações periódicas com instrumentos variados.

Dentro desse contexto, fica evidente a implementação de ações direcionadas a adequar a formação acadêmica à perspectiva da instrumentalização técnica (competências) baseados em aportes pragmáticos (saber-fazer), em plena sintonia com o modelo de produção capitalista na sua fase atual. A palavra de ordem é reduzir o tempo de certificação, baixar os custos operacionais e produzir maior eficácia nos resultados (DAVID, 2003).

Há críticas e análises sobre esses referenciais, sugerindo que essas diretrizes ao possibilitar a redução do tempo de duração dos cursos têm como fim “retirar a formação de professores da formação científica e acadêmica própria do campo da educação, localizando-a em um novo ‘campo’ de conhecimento: a ‘epistemologia da prática⁹’”. (FREITAS, 2002, p. 148). Ressalta-se ainda que tal sugestão contribui para aprofundar problemas enfrentados pelas instituições formadoras e, logo, desqualificar o profissional da educação já no processo de formação (FREITAS, 2002). Ou seja, as Diretrizes Curriculares, por um lado, indicam processos de autonomia na organização/composição curricular, porém, podem de outra forma, ser compreendidas como mecanismos de adequação e aligeiramento da formação (CATANI, OLIVEIRA E DOURADO, 2001).

Os apontamentos acima conseguem apanhar as finalidades desse processo de flexibilização curricular, que foi conduzido com a premissa de dar mais versatilidade a formação inicial, adequando a capacitação profissional as rápidas transformações no mundo moderno (CATANI, OLIVEIRA E DOURADO, 2001).

Todo esse *ideário da flexibilização curricular*, assimilado pelos documentos das instâncias executivas responsáveis pela formulação de

⁹ Com base nesses princípios, a formação de professores passa a ser entendida sob a epistemologia da prática, denominada assim por defender que o conhecimento do profissional, a produção do conhecimento e a transformação da sua prática têm como centralidade a reflexão sobre a prática. O ser professor é constituído e aprimorado à medida que o profissional em formação ou em serviço busca refletir a partir de situações práticas reais, tornando-se responsável pela construção do seu saber e da sua prática pedagógica, num aprender fazendo, traduzida pela idéia de professor reflexivo: aquele que reconstrói reflexivamente seus saberes e sua prática (SILVA, 2011, p. 1).

políticas para a graduação no país, parece decorrer da compreensão de que estão ocorrendo mudanças no mundo do trabalho e, conseqüentemente, nos perfis profissionais, o que ocasiona a necessidade de ajustes curriculares nos diferentes cursos de formação profissional. Tais dinâmicas certamente “naturalizam” o espaço universitário como campo de formação profissional em detrimento de processos mais amplos, reduzindo, sobretudo, o papel das universidades. (CATANI, OLIVEIRA E DOURADO, 2001, p. 75)

Isso fica evidente ao analisarmos as *Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores* (Resolução CNE n.º01/2002), onde observamos que não são discutidos conteúdos, disciplinas ou áreas de conhecimentos. O enfoque curricular está concentrado nos procedimentos, na transposição dos conteúdos, nos instrumentos e nas *construções das competências* para responder aos problemas determinantes da realidade, por meio dos elementos científicos e da intervenção profissional. O projeto curricular a ser construído aponta para uma concepção epistêmica dando à noção de competência o foco nuclear em todo o processo de formação, de organização da estrutura e na avaliação do currículo (DAVID, 2003).

As noções de *competências* previstas pelas diretrizes como eixo da formação profissional, ainda que expressem diferentes conceitos e uma gama infinita de sentidos sociais, tem sua base teórico-conceitual fundamentada numa lógica de recomposição da hegemonia do capital, onde a ressignificação da qualificação profissional faz parte de um processo de ressocialização e aculturação da classe trabalhadora, tendo por função reintegrá-la aos novos modelos de produção e gestão do capitalismo, em sua fase de acumulação flexível (MANFREDI, 2007).

Nesse sentido, o chamado modelo de competências é parte integrante da lógica que orienta a estratégia de recomposição das relações entre capital e trabalho, possuindo, portanto, dimensões político-ideológicas e culturais relevantes. Tal modelo está se configurando como um campo de dominação simbólica não facilmente perceptível, que pretende remodelar o imaginário político-ideológico dos trabalhadores, visando desconstruir os laços de solidariedade e combatividade de classe e impondo um outro modelo centrado no individualismo, no conformismo, na responsabilidade individual da formação profissional, no estranhamento de ações coletivas e na supervalorização do contrato individual (em contraposição ao contrato coletivo de trabalho). Trata-se, portanto, de ressaltar que determinados conceitos possuem conotações valorativas e simbólicas, não neutras, e que operam num campo simbólico de disputa ideológica entre capital e trabalho (MANFREDI, 2007, p. 22)

Dessa forma, observamos que o modelo das competências ao ser destacado como

princípio fundamental nas Diretrizes Curriculares para Formação de Professores, tem como finalidade capacitar os futuros docentes para atender as novas exigências do campo produtivo, relacionadas ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, bem como a instrumentalização de valores e habilidades exigidas pelas novas e crescentes demandas do mercado¹⁰, legitimadas pelos princípios do mérito individual, da competitividade, da flexibilidade e aligeiramento dos processos formativos.

Como podemos observar as políticas de formação de professores são plenamente coerentes com a perspectiva neoliberal de estado e seu ordenamento societário. Apesar de estarem alinhadas aos interesses dessa concepção dominante, parecem não agradar os grandes proprietários dos meios de produção que colocam em dúvida o papel da educação brasileira e da atividade docente para o processo de formação do novo perfil de trabalhador almejado pelo mundo do trabalho.

1.3. Educação de nível mundial no Brasil: competitividade, eficiência e produtividade como reguladores da qualidade

A educação formal, assim como os currículos, diretrizes e leis que a constituem são objetivados para a formação social humana e, por isso mesmo, trazem conflitos e contradições, a partir do lugar que a educação formal ocupa no modo de produção. Por conseguinte, fazem parte de contextos políticos, sociais, econômicos e culturais próprios da realidade humana, em que a educação é localizada com um campo de disputa hegemônica.

Ao analisar a educação, hoje, em meio a um mundo que se reestrutura globalmente e que se altera em seu modo de produzir, circular e gerir a vida social – uma vez que este mesmo processo de mudanças também gera novas exigências de um mercado em constante expansão –, articuladas aos interesses do capital (MÉSZÁROS, 2007), observamos a construção de projetos bem definidos para o campo educacional, dentre eles, os direcionados à formação humana tanto dos trabalhadores que atuam no campo educacional, como do alunado que serão os trabalhadores de um futuro próximo (FRIGOTTO, 1999).

¹⁰ Abstração, facilidade de trabalho em equipe, comunicabilidade, resolução de problemas, decisão, criatividade, responsabilidade pessoal sob a produção, conhecimentos gerais e tecnocientíficos (língua inglesa e informática, por exemplo), estudar continuamente, entre outras, tornam-se balizadoras do processo educativo para o mundo do trabalho (FRIGOTTO, 1999; KUENZER, 2005).

Diante desse contexto, observamos que não é possível compreender radicalmente a história e a função social da educação na contemporaneidade sem entender o movimento do capital, vinculado às suas ações intencionais voltadas ao gerenciamento das crises capitalistas. Esse processo de regulação das crises tem promovido uma relevante modificação do capitalismo e afetado de modo determinante o mundo do trabalho e a educação na segunda metade do século XX, mantendo-se em vigor no século XXI (SAVIANI, 2005).

Nesse movimento do sistema capitalista, visando combater as sucessivas crises, verificamos que uma das estratégias tem se baseado no estreitamento das relações entre as bases materiais de produção e os processos educativos, inclusive aqueles desenvolvidos na escola básica. Isso se deve à necessidade do capital em manter o disciplinamento dos trabalhadores frente às modificações implementadas no campo produtivo, bem como prepará-los para “acompanhar” o desenvolvimento do setor, que se renova constantemente, a partir da década de 1970, passando a se apoiar em bases tecnológicas flexíveis e que demandam o desenvolvimento de novas “competências cognitivas complexas”. Dentro desse movimento para minimizar as crises, percebemos que ao serem instituídas novas bases materiais para organizar e gerir o campo da produção, conseqüentemente, passam a ser atribuídas novas responsabilidades e demandas para escola, principalmente no que tange à formação e capacitação de novos trabalhadores (KUENZER, 2005).

Ao analisarmos estudo empreendido pelo Banco Mundial (BM) (2010) em nosso país sob o título “Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos”¹¹, cujo objetivo foi analisar a trajetória brasileira, nos últimos quinze anos, relacionada à continuidade das políticas e “reformas” implementadas no campo educacional, bem como realizar uma avaliação comparativa entre o desempenho da educação no Brasil em relação aos membros da OCDE, observamos o empenho dos organismos internacionais em desenvolver diretrizes para orientar o desenvolvimento das políticas educacionais, no sentido de auxiliar a definição das prioridades para a educação

¹¹ Dentre as prioridades apontadas nesse documento, nos centramos nas ações que devem ser adotadas para a melhoria da educação no que tange à formação de mão de obra qualificada e elevação da competitividade no cenário internacional. Dentro desse contexto de análise, buscamos identificar qual é o papel atribuído ao professor, bem como analisar as diretrizes apontadas como essenciais para subsidiar o processo formativo docente, e suas vinculações com o processo de preparação e qualificação dos futuros trabalhadores.

nos próximos anos. No entanto a questão central a ser respondida é a seguinte: esse modelo atual construído para atender os interesses do capital, é eficaz? É competente?

Ao que tudo, não. Neste documento é evidente a relação estabelecida entre a formação de mão de obra qualificada e a elevação do nível de competitividade da educação brasileira no cenário internacional, destacando a urgência de instrumentalizar os estudantes com as novas “habilidades do século XXI” fundamentais para formação de um novo perfil de trabalhador, ajustado às novas demandas do setor produtivo.

Os dados do mercado de trabalho no Brasil estão assinalando que as “habilidades do Século 21” são importantes para a próxima geração de trabalhadores no Brasil, e a produção destes será um desafio crítico para o sistema educacional na próxima década: formando com a capacidade de pensar analiticamente, fazer perguntas críticas, aprender novas habilidades, e operar com alto nível de habilidades interpessoais e de comunicação, inclusive com o domínio de idiomas estrangeiros e a capacidade de trabalhar eficazmente em equipes. Para o sistema de educação básica, a implicação principal é a da urgência de aumentar a aprendizagem estudantil (BANCO MUNDIAL, 2010).

Ao que tudo indica a escola capitalista, independentemente se pública ou privada, não tem dado conta dessa tarefa. Compreendemos que esse descontentamento com a organização dos processos de ensino – que de acordo com a perspectiva dominante está em descompasso com o campo produtivo e as novas exigências do capital –, desencadeou o movimento expresso no documento sob análise apostando na instrumentalização das habilidades do século XXI, juntamente com a aquisição de competências fundamentais, irão proporcionar as mudanças necessárias no perfil dos estudantes, de modo a elevar a qualidade da mão de obra e, conseqüentemente, aumentar a competitividade da economia brasileira.

Quando a realidade brasileira é avaliada, advertem que apesar das habilidades da força de trabalho estarem melhorando no país, ainda são insuficientes quando comparadas aos países membros da OCDE. Apesar de o Brasil ter dado um grande passo na universalização da educação, ao reduzir a evasão escolar e aumentar o número de concluintes do Ensino Médio – fatores que têm impactado sobre a qualificação da força de trabalho –, fica evidente no documento que as taxas de conclusão do ensino médio e a eficiência do fluxo estudantil apresentado pelo Brasil estão bem abaixo dos alcançados pelos países da OCDE. Além disso, os níveis médios de aprendizagem dos alunos brasileiros são considerados inadequados, fator que gera sérias implicações para o

aumento da competitividade e crescimento econômico, já que o importante não é o tempo que os estudantes passam na escola e, sim, o que realmente aprendem.

Ao empreendermos um exame mais profundo sobre essas análises e orientações, observamos que diante das modificações nas bases materiais de produção, derivadas da transição do taylorismo/fordismo para o toyotismo, surgem novas exigências relacionadas a mudança do perfil do trabalhador. Se outrora a relação entre educação e trabalho esteve centrada na formação de um trabalhador especializado, responsável em executar atividades simples, parceladas e repetitivas, com o advento da reestruturação produtiva, passa-se a exigir um novo perfil de trabalhador com novas habilidades cognitivas e comportamentais, mediado pelo conhecimento e por ações flexíveis (KUENZER, 2005, GENTILI, 2005).

No contexto das novas formas de organização e gestão do trabalho, influenciadas pelo toyotismo em maior ou menor escala, o conceito de competência passa a supor domínio do conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico em face da complexificação dos processos de trabalho, com impactos nas formas de vida social. Embora a tendência dos processos mediados pela microeletrônica, exatamente em face de sua complexidade, suponham uma relação do trabalhador com o conhecimento materializado nas máquinas e equipamentos como "usuário", demandam o desenvolvimento de capacidades cognitivas complexas, em particular as relativas a todas as formas de comunicação, ao domínio de diferentes linguagens e ao desenvolvimento do raciocínio lógico-formal. Estas competências só podem ser desenvolvidas através de relações sistematizadas com o conhecimento em processos especificamente pedagógicos disponibilizados por escolas ou por cursos de educação profissional (KUENZER, 2000, p. 6).

Para efetivação desse processo educativo que visa instrumentalizar os alunos com as novas habilidades no século XXI – para que o país tenha condições de competir no mercado mundial e os trabalhadores possam disputar os poucos postos de emprego que restam –, é evidenciado a todo o momento a importância da educação formal e da responsabilidade que se deve assumir perante a formação desse novo perfil de profissional desejado pelo mercado de trabalho.

Maúes (2011), ao analisar os documentos produzidos pela OCDE¹², observou a mesma relação de causa e efeito estabelecida entre educação e desenvolvimento

¹² Em seu trabalho Maués (2011) analisa os seguintes documentos produzidos pela OCDE: “A qualidade do pessoal de ensino” (2004), “O papel crucial dos professores: atrair, formar e reter os professores de

econômico, destacando que os processos formativos não têm acompanhado as mudanças advindas da sociedade do conhecimento. Somados a isso, os estudos desenvolvidos por essa instituição ressaltam a urgência em revolucionar a educação, uma vez que seus efeitos ultrapassam a esfera econômica ao contribuir com a aquisição de novos conhecimentos e competências e auxiliar na manutenção da coesão social e do bem estar individual. De acordo com as conclusões apresentadas nos diversos relatórios, juntamente com a elevação do grau de instrução existem outros fatores fundamentais para reforçar a competitividade, o dinamismo das economias do conhecimento e promover a cidadania ativa dos membros de uma nação, tais como: a) desenvolvimento da saúde física e mental dos indivíduos; b) engajamento cívico e social; c) impacto intergeracional (uma população mais educada do ponto de vista formal, deixa uma herança mais significativa para a sociedade em todos os aspectos).

De acordo com os documentos da OCDE, a educação exerce alto impacto para formar o capital humano e o capital social de um país, produzindo alterações em âmbito individual (aumento da produtividade, renda, saúde, satisfação pessoal) e coletivo (aumento das receitas fiscais, coesão social, confiança nos governantes, bom funcionamento da democracia e estabilidade política) (MAUÉS, 2011). Mas, para que os processos educacionais cumpram sua função social será necessário que se apoiem de forma mais consistente na informática para viabilização do acesso ao conhecimento, além de buscar subsídios nos princípios do mercado, como forma de promover a inovação nos processos de ensino, sintonizando a formação às novas exigências do campo produtivo e setor de serviços, tornando os futuros trabalhadores mais competitivos ao prepara-los para se adaptarem as constantes requisições advindas desses setores.

De acordo com as normativas do BM e da OCDE é essencial desenvolver ações no campo das políticas educacionais, de modo a sincronizar as mudanças nos processos de ensino à velocidade das exigências advindas da sociedade do conhecimento. Nesse processo de formação observamos cobranças variadas que devem atender as capacitações profissionais mais comuns – vinculadas ao preenchimento de postos de trabalho menos exigentes –, até as mais elevadas especializações – que demandam alto investimento na capacitação dos trabalhadores responsáveis em desenvolver pesquisas aplicadas –, subsidiadas pelo uso das novas tecnologias, com a finalidade de produzir novos

qualidade” (2005), “A escola de amanhã. Repensar o ensino: os cenários para agir” (2006) e “Compreender o impacto social da educação” (2007).

conhecimentos úteis à expansão do setor produtivo e com as aspirações das redes de poder constituídas pelo grande capital (SOBRINHO, 2005).

Como percebemos até aqui, a educação foi eleita como peça fundamental para promover o desenvolvimento econômico, ao preparar a força de trabalho as novas demandas do campo produtivo, que se mostra cada vez mais seletivo e excludente. Nesse processo o que está em jogo não é apenas a qualificação do trabalhador, mas também, o convencimento de que ele precisa ser o gestor de sua própria carreira, tendo o compromisso de se atualizar constantemente, demonstrando a capacidade de se adaptar às condições adversas ou às formas precarizadas e flexibilizadas de trabalho, assumindo a responsabilidade por sua inserção ou exclusão do mundo da empregabilidade.

(...) Mudadas as bases materiais de produção, é preciso capacitar o trabalhador novo, para que atenda às demandas de um processo produtivo cada vez mais esvaziado, no qual a lógica da polarização das competências se coloca de forma muito mais dramática do que ocorria sob o taylorismo/fordismo. É preciso que o trabalhador se submeta ao capital, compreendendo sua própria alienação como resultante de sua prática pessoal “inadequada”, para o que contribuem os processos de persuasão e coerção constitutivos da hegemonia capitalista. (KUENZER, 2005, p. 80).

Para compreendermos melhor a carga de responsabilidade atribuída ao trabalhador e ao papel imposto à educação, diante das novas exigências do mundo produtivo, precisamos revisitar a Teoria do Capital Humano que constituiu o principal ajuste teórico usado para definir o sentido da relação trabalho-educação no capitalismo contemporâneo. Essa teoria foi elaborada pelo professor Theodore W. Schultz na década de 1950, quando trabalhava no departamento de economia da Universidade de Chicago nos Estados Unidos. A origem dessa teoria mantém fortes vínculos com o desenvolvimento da disciplina de Economia da Educação e da necessidade em investigar e explicar de que modo poderiam promover uma elevação da produtividade, a partir do aprimoramento do “fator humano” na produção. Ao empreender essa pesquisa Schultz concluiu que a elevação da instrução dos trabalhadores, via processos educacionais, era fundamental para o aumento da produtividade econômica, e, conseqüentemente, das taxas de lucro do capital.

É importante destacar que essa teoria ganha destaque na *Era de Ouro* do desenvolvimento capitalista, que foi marcado por uma conjuntura de crescimento econômico, pelo fortalecimento dos Estados de Bem-Estar e pela confiança na conquista do pleno emprego. Dentro desse contexto, a Teoria do Capital Humano desempenhou

papel central na certificação e legitimação “científica” de que a escola e as políticas educacionais podiam e deviam ser um mecanismo de integração dos indivíduos à vida produtiva (GENTILI, 2005).

Gentili (2005) denominou esse movimento de a *promessa da escola como entidade integradora*, onde essa instituição passa a ser reconhecida como um poderoso dispositivo institucional de integração social num sentido amplo; como um veículo capaz de promover a integração econômica da sociedade e dos indivíduos; elemento fundamental na formação do capital humano necessário para garantir a capacidade competitiva das economias e, conseqüentemente, o incremento progressivo da riqueza social e da renda individual.

A *natureza economicamente integradora da escola* forçava a pensar o planejamento educacional como uma atividade essencial das políticas públicas, pois se essa instituição não fosse capaz de efetivar sua função como instância de integração econômica dos indivíduos, as próprias probabilidades de inserção e integração política, social e cultural ficariam comprometidas, inviabilizando o desenvolvimento pleno dos indivíduos e das nações. Nesse sentido o Estado tinha como papel fundamental captar recursos financeiros e desenvolver atividades de planejamento, visando expandir seu sistema educacional, com vistas a ampliar o atendimento escolar e potencializar o desenvolvimento individual e coletivo (GENTILI, 2005).

Mas, a crise capitalista dos anos 1970 constitui o marco de uma intensa *desarticulação da promessa integradora da escola* em todos seus sentidos, sendo propagada durante as décadas de 1980 e 1990. Nesses períodos, mesmo em um cenário de revalorização do papel econômico da educação, propagação de discursos relacionados à importância produtiva dos conhecimentos e ênfase no papel da escola para potencializar a competitividade das economias na era da globalização, verificamos uma intensificação *no processo de ruptura da promessa da escola como entidade integradora* (GENTILI, 2005).

Esse processo acarretou, não somente, uma modificação nas estratégias políticas direcionadas à certificação da capacidade integradora da educação, como também a uma profunda alteração nos discursos oficiais e nas narrativas acadêmicas que pretendiam legitimar esse objetivo. Neste sentido, a *desintegração da educação como promessa integradora* não tem como foco negar a relevante contribuição econômica da escolaridade, mas de reafirmar seu novo sentido, vinculado à potencialização das capacidades competitivas do indivíduo para concorrer a uma vaga no mundo da

empregabilidade. Assim, perante essa transformação radical de sentido, a escola deixa de ter como responsabilidade a preparação/capacitação dos indivíduos para a aquisição do pleno emprego. Nesse cenário, a educação passa a ser elemento fundamental para manter os indivíduos atualizados e “ativos” no mundo da empregabilidade.

Morta definitivamente a promessa do pleno emprego, restará ao indivíduo (e não ao Estado, às instâncias de planejamento ou às empresas) definir suas próprias ações, suas próprias escolhas que permitam (ou não) conquistar uma posição mais competitiva no mercado de trabalho. A desintegração da promessa integradora deixará lugar à difusão de uma nova promessa, agora sim, de caráter estritamente privado: *a promessa da empregabilidade* (GENTILI, 2005, p. 51).

Assim, podemos afirmar que o termo empregabilidade, fundamentado nos ideais da competitividade e da meritocracia, nasce a partir das novas relações estabelecidas entre capital e trabalho, marcadas pela desterritorialização do setor produtivo, desregulamentação e flexibilização de direitos trabalhistas, retração dos postos de trabalho e o aumento exponencial da força de trabalho excedente, com a finalidade de dar novos contornos ao processo de naturalização das desigualdades sociais, ao responsabilizar o trabalhador por seu processo de inclusão/exclusão do mercado de trabalho e da vida social. Dentro desse contexto contraditório e incerto, as exigências vinculadas à formação humana e profissional são potencializadas e, ao trabalhador, passa-se a exigir investimentos em autodesenvolvimento para se adequar às novas e constantes exigências do mercado de trabalho. Diante disso, são construídos discursos vinculados à necessidade de os trabalhadores se atualizarem e adaptarem às novas diretrizes do mundo do trabalho, por meio da absorção de novas competências/habilidades e pela busca incessante de novos “conhecimentos”.

Não temos dúvidas que as diretrizes apontadas anteriormente pelo BM e a OCDE estão intimamente vinculadas ao que Gentili (2005) denomina *processo de ruptura da promessa da escola como entidade integradora* e que Kuenzer (2005) chama de processos de “exclusão includente”. Para autora as novas relações entre capital e trabalho – reorganizadas em tempos de mundialização do capital, reestruturação produtiva e instituição do Estado mínimo, via legitimação de Estados de tipo neoliberal –, demarcam e promovem estratégias claras voltadas a *exclusão* dos trabalhadores do mercado formal de trabalho. Mas, em contra partida, são sinalizadas possibilidades de *inclusão* para aqueles que se submeterem a modalidades de emprego parciais, temporários,

terceirizados e informais onde há uma flexibilização de direitos trabalhistas. Dessa forma, a autora afirma que esse processo de “exclusão includente”, viabilizados pela precarização das formas de trabalho, constitui uma das peças-chave encontradas pelo setor produtivo para aumentar sua competitividade, acumular capital e responsabilizar os trabalhadores por sua exclusão/inclusão no mercado de trabalho.

Saviani (2007) aponta que as exigências oriundas do campo produtivo, relacionadas aos ajustes e readequações pelas quais as novas gerações devem ser submetidas para se ajustar ao mercado de trabalho, constituem um fator essencial para a introdução da “pedagogia das competências” nas escolas e nas empresas, como forma de viabilizar a construção de trabalhadores e cidadãos mais adequados ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do sistema produtivo.

Ao estudar o documento do BM (2010), parece que o caminho mais adequado a ser seguido para formar mão de obra qualificada seria aumentar os investimentos na educação básica, de modo a elevar a qualidade do ensino e potencializar a aprendizagem dos alunos. Dentro das prerrogativas apontadas nas orientações do BM, algumas ações como o investimento nas parcerias com o setor privado (que tem apresentado programas e soluções inovadoras) e a continuidade das políticas de avaliação implementadas nos últimos quinze anos (que tem possibilitado a “mensuração do aprendizado” dos estudantes), são incentivadas.

No entanto, ao aprofundarmos as análises das diretrizes apresentadas no documento, verificamos uma advertência em relação ao aumento dos gastos com educação. É ressaltado que a elevação dos custos não tem redundado na melhoria da qualidade do ensino, entendida a partir das exigências e parâmetros estabelecidos pelo mercado. Amparado por esse argumento, o BM recomenda a redução dos investimentos diretos nesse setor, porque: a) seus gastos são superiores aos empregados pelos países da OCDE, b) com a redução da população brasileira, se a intensidade de investimentos continuarem, futuramente teremos muitos “espaços ociosos” e professores excedentes, c) o país tem aumentado muito o custo com professores, ao reduzir o tamanho médio das salas e promover uma elevação generalizada de seus salários, com poucas evidências de que essas ações contribuem para resultados melhores, d) a repetência no país é elevada e isso constitui uma alternativa ineficaz para aumentar a aprendizagem, além de elevar os gastos, e) a corrupção desenfreada tem promovido uma má aplicação desses recursos, fator que também impede a potencialização do rendimento educacional no país.

Dessa forma, fica evidente que a busca pela elevação da eficiência, da produtividade e da competitividade do sistema educacional deve ser perseguida com um mínimo de investimentos (traduzido como otimização de investimentos sob a racionalidade administrativa presente no setor educacional), a partir de mecanismos que minimizem as intervenções do Estado e valorizem os mecanismos de mercado, as parcerias com a iniciativa privada e com o terceiro setor (SAVIANI, 2007).

De acordo com Saviani (2007, p. 437)

Redefine-se, portanto, o papel tanto do Estado como das escolas. Em lugar da uniformização e do rígido controle do processo, como preconizava o velho tecnicismo inspirado no taylorismo-fordismo, flexibiliza-se o processo, como recomenda o toyotismo. Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados.

Fica evidente no documento sob análise a presença do discurso da área empresarial, subsidiado por conhecimentos do campo da administração que preconizam o gerenciamento eficaz, vinculado à busca de resultados. Por isso, ao lermos as suas entrelinhas, verificamos o constante apelo para se reorganizar o sistema educacional brasileiro à imagem e semelhança da empresa capitalista.

Saviani (2007) destaca que o neotecnicismo ganha corpo a partir da busca incessante pela “qualidade total” na educação ao instituir como objetivos imediatos a satisfação total do cliente e a captura da subjetividade dos trabalhadores.

Ambos elementos são essenciais, mas convencer o trabalhador a “vestir a camisa da empresa”, ser um “colaborador”, fazer “parte da família” exige um denso processo de formação, que deve ser iniciado ainda na escola¹³.

Dentro do projeto capitalista, esse processo de captura da subjetividade do trabalhador não é tarefa a ser executada exclusivamente pelos processos de ensino formal,

¹³ A Educação Física contribuiu de forma decisiva ao longo da história para conformação dos trabalhadores a lógica imposta pelo capital. Inicialmente, por meio dos processos de adestramento e disciplinarização do corpo, através da implantação das aulas de ginástica nas escolas. Em um período posterior, principalmente a partir da década de 1970 o esporte passa a ser utilizado como forma de aumentar o senso de coesão, identidade e de equipe, indispensável a criação de uma consciência cívica (direitos e deveres), fundamental para a manutenção de uma boa conduta no meio social e dentro do processo produtivo. Apesar de sua funcionalidade histórica ao projeto capitalista a Educação Física, a partir da ação concreta dos sujeitos que a constroem tem buscado desenvolver um novo projeto contra-hegemônico com vistas a superar seu passado sombrio.

mas é nesse espaço que valores fundamentais¹⁴ serão transmitidos para que os alunos se sintam responsabilizados (exclusivamente) pela constituição de sua identidade profissional. Assim, deverão aprender a decifrar as exigências do mercado e consumir as habilidades e competências que os possibilitem assumir uma postura empreendedora, proativa, resiliente, mantendo-se automotivados e atualizados com o que há de mais novo, por meio de atitudes que potencializem sua versatilidade, criatividade e polivalência. São por esses motivos que a escola é eleita como peça fundamental dentro do projeto capitalista, responsável por contribuir com a formação desse novo profissional caracterizado pelo seu potencial de adaptabilidade, flexibilidade e assertividade.

Para efetivação desse processo formativo, é necessária a substituição do conhecimento teórico (denso e aprofundado), por um conhecimento prático e utilitário, vinculados à construção de habilidades e competências, que visam dar respostas rápidas e eficazes aos problemas que emergem na realidade.

Ao analisar as exigências presentes no documento em análise, vinculada à elevação da competitividade nacional, via formação de mão de obra qualificada, verificamos que o modelo das competências mantém íntima relação com os processos de educação dos trabalhadores ao estabelecer novas configurações de disciplinamento e ao forjar novas subjetividades flexíveis, polivalentes e constantemente educáveis (KUENZER, 2005).

Todavia, para efetivação desse processo é necessário um sujeito fundamental: o professor. A seguir, buscaremos identificar qual é o papel atribuído ao professor, bem como analisar as ações que devem ser implementadas em seu processo formativo para que ele se constitua como um elemento fundamental nesse processo de “transformação”.

1.4. Gerenciando a qualidade de professores no Brasil

Pensar a formação inicial e continuada de professores diante do cenário de reestruturação produtiva significa compreender temas de maiores dimensões que exigem uma análise cuidadosa das relações estabelecidas entre o campo econômico, as políticas de cunho neoliberal e os reordenamentos no mundo do trabalho. Tal tarefa é necessária e

¹⁴ Abstração, facilidade de trabalho em equipe, comunicabilidade, resolução de problemas, decisão, criatividade, responsabilidade pessoal sob a produção, conhecimentos gerais e técnico/tecnológicos (Língua inglesa e informática, por exemplo), estudar continuamente, entre outras, tornam-se balizadoras do processo educativo para o mundo do trabalho (FRIGOTTO, 1999; KUENZER, 2005).

indispensável, porque é evidente a forma como esses fatores têm incidido e influenciado a composição das políticas educacionais em nosso país.

Nossas análises dos documentos produzidos pelo BM e OCDE revelam que no cenário mundial há um discurso hegemônico direcionado a naturalizar as relações existentes entre educação, trabalho e desenvolvimento econômico. Dentro desse contexto, cabe aos processos educativos formais promover o desenvolvimento das habilidades da força de trabalho para gerar crescimento econômico, fator que contribuirá com a redução da pobreza e da desigualdade através do fornecimento de oportunidades educacionais para todos.

Ao analisar as políticas educacionais em âmbito mundial verificamos uma intensa preocupação com a melhoria da educação básica e, conseqüentemente, com uma melhor qualificação dos alunos deste nível de ensino. Para aferir o aproveitamento dos estudantes, há um intenso investimento em testes e avaliações direcionados a mensurar os conhecimentos adquiridos durante a vida escolar, bem como verificar se esses conhecimentos mantem proximidade com os novos anseios dos setores produtivos e econômicos.

Diante das novas formas de controle e vigilância estipuladas pelos mecanismos de avaliação, as escolas vêm sendo cobradas, criticadas e responsabilizadas pelo baixo índice de aproveitamento dos estudantes, pela falta de sintonia entre os conhecimentos ministrados em seu interior, quando comparadas às competências exigidas pelo setor produtivo e pelo mercado de trabalho. Esse suposto descompasso apresentado pelas instituições de ensino, com as novas exigências advindas do campo econômico, tem sido alvo de preocupação em âmbito mundial.

De acordo com os estudos apresentados pelo BM e a OCDE, o fracasso dos alunos perante as novas exigências sociais constitui o reflexo de uma escola desatualizada, despreparada e desarticulada com os anseios determinados pelo mercado capitalista. Tais críticas são estendidas aos professores, principais responsáveis pelo sucesso/fracasso dos alunos.

Essa equação nos induz a chegar à simples conclusão: se o país não é competitivo o suficiente para se destacar no cenário mundial, é porque o seu sistema educacional não vai bem. Se o sistema educacional não vai bem, se os alunos não atingem o rendimento esperado e o mercado de trabalho não é provido com profissionais capacitados, a responsabilidade é do professor (EVANGELISTA, 2012).

De acordo com documento produzido pelo BM (2010), verificamos que uma das prioridades apontadas por essa instituição, a ser perseguida pelo governo brasileiro, está voltada para a “melhoria da qualidade de professores”. Chamamos a atenção para a linguagem utilizada para se referir ao professor no documento: não se trata de melhoria da qualidade *da formação*, ou *do trabalho* ou mesmo *do ensino* – trata-se da melhoria da qualidade *de* professores, como se objetos fossem. Não nos parece que se trata de um problema de conhecimento inadequado da língua portuguesa, mas de um problema maior de concepção de educação e de professor.

O BM (2010) inicia seu conjunto de exortações a respeito do que fazer com os professores brasileiros anunciando que a carreira docente no Brasil se constitui em uma *profissão de baixa categoria que não consegue atrair os candidatos de alto rendimento acadêmico*. Além disso, assinalam que os *professores brasileiros são recrutados do terço inferior dos estudantes do ensino médio*.

Dessa forma, o BM adverte que, para o país desenvolver seu potencial competitivo e se adequar aos parâmetros mínimos existentes entre os membros da OCDE, é fundamental que os *profissionais da educação* passem a ser recrutados do terço superior do Ensino Médio, ou seja, o quadro docente do país não pode mais ser constituído de alunos com baixo índice de aproveitamento acadêmico.

Gatti (2011), ao levantar dados sobre as características de alunos de licenciatura em nosso país, aponta que 68,4% provêm de escolas públicas, que, por sua vez, apresentam grande carência nos domínios do conhecimento; 50,4% possuem renda familiar entre um e três salários mínimos; boa parte desses alunos são oriundos de famílias (pais e mães) com baixo nível de escolarização. Além disso, também assinala que 65% dos alunos escolhem o curso de pedagogia porque desejam ser professores e 21% porque consideram o magistério como um *seguro desemprego*.

Ora, como podemos observar, os dados apontados pelo BM em seus estudos não constituem nenhuma novidade. Sabemos que para os filhos da classe trabalhadora são cursos vinculados à licenciatura que têm possibilitado seu ingresso no Ensino Superior, justamente por serem desprezados pela juventude abastada de nosso país, que direcionam suas carreiras para os campos profissionais que irão lhes possibilitar elevados ganhos financeiros e prestígio social.

Além disso, também podemos denunciar as diversas ações desenvolvidas em nosso país por parte dos gestores públicos, direcionadas a barrar os ajustes previstos pela Lei 11.738/2008 que institui o piso salarial nacional dos profissionais do magistério

público da educação básica, sob alegação de dificuldades financeiras. De acordo com dados apresentados pela Confederação Nacional do Trabalhadores em Educação no ano de 2013, muitos estados brasileiros (Alagoas, Amazonas, Bahia, Maranhão, Paraná, Piauí, Rio Grande do Sul, Rondônia) ainda burlam a lei e não pagam o piso salarial dos professores.

Ao contrário, os Estados têm instituído ações amparadas por uma lógica gerencial, meritocrática e produtivista vinculada ao pagamento de bônus produtividade para os docentes que apresentam assiduidade durante o ano, bem como para as escolas que conseguem atingir metas de elevação dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), fator que tem ocasionado uma intensificação e precarização do trabalho docente, tornando a profissão não atrativa e desvalorizada.

Essas ações em curso são plenamente coerentes com o receituário do BM e da OCDE. Afirmamos isso porque essas instituições apontam ser necessário *recrutar indivíduos com alta capacidade*, por meio de políticas que incentivem a melhoria do desempenho e da produtividade, via programas de incentivo financeiro direcionados a premiar os docentes com maior rendimento.

De acordo com Maués (2011), as políticas sugeridas pela OCDE seguem o mesmo caminho, reforçando ser necessário instituir plano de carreira que propicie aos docentes elevarem seus ganhos salariais, a partir de sua produtividade e melhoria dos resultados da educação.

Mas ao contrário do que se possa pensar, isso não implica aumento salarial, pois o relatório explicita que dentre os diferentes fatores analisados para uma pessoa escolher a profissão de professor, o salário é o que menos conta. O documento em análise demonstra que dentre os fatores extrínsecos que atraem uma pessoa para essa profissão o salário representa apenas 1% a 2% dos interesses, enquanto a segurança do emprego representa 20% e o tempo livre 10% (MAUÉS, 2011, p. 80)

Dentro dessa lógica tecida pela OCDE, não seria viável desenvolver uma política de elevação do salário dos professores, em virtude dos sistemas educacionais terem um grande volume de profissionais, fator que oneraria excessivamente os cofres públicos. Diante desse impasse sugerem a adoção de incentivos aos professores em início de carreira que ministram disciplinas específicas (matemática, ciências, biologia, informática), nas quais há um grande déficit de profissionais. Juntamente com essa medida deverão ser promovidas ações voltadas a bonificar e gratificar os professores que

apresentarem bons desempenhos, medidos a partir da elevação do aproveitamento dos alunos.

As orientações do BM e da OCDE são coerentes com as novas proposições vinculadas à reestruturação dos processos de trabalho, marcada pela flexibilização e destituição de direitos, estagnação salarial, seguidos pela intensificação nos ritmos de trabalho e cobranças por maiores índices de produtividade. Como já salientava Marx, a miséria do trabalhador é maximizada na proporção do aumento de sua produção. No caso dos professores isso não é diferente, pois se o trabalho em geral é caracterizado pela precarização e alienação do trabalhador, podemos afirmar que a realidade do trabalho docente se encontra na mesma situação.

Além das políticas voltadas a potencializar o rendimento do trabalho docente observamos outras orientações, a serem implementadas via políticas educacionais, cujo fim será o de *eleva a profissão docente, tornando-a atraente*.

Maués (2011) destaca que a OCDE sugere aos seus países membros que adotem como estratégia a promoção da melhoria do status do professor junto a sociedade por meio do reconhecimento público direcionado ao resgate da importância desses profissionais, via campanhas de marketing que destaquem a complexidade da docência como atividade profissional bem como seu valor para a sociedade, promovendo, assim, o interesse de candidatos qualificados.

Outra orientação direcionada a tornar a profissão docente mais sedutora seria flexibilizar os contratos de trabalho, permitindo aos professores lecionarem apenas um período, fator que os deixariam livres para trabalharem em outras empresas, tendo a possibilidade de elevar seus ganhos financeiros bem como de adquirir novas experiências profissionais e elevar seu conhecimento sobre as necessidades do mercado de trabalho, fator que poderia influenciar sobremaneira a reorganização de seu fazer docente (MAUÉS, 2011).

Recrutar os indivíduos com alta capacidade e tornar a carreira mais atraente para esses organismos não significa efetivamente melhorar as condições de trabalho. Aliás, as discussões sobre as bases materiais nunca aparecem nos discursos dos organismos internacionais, muito menos do Estado. Para isso tentam falsear a realidade, apelando para construção de um campo de trabalho supostamente atraente, lugar de profissionais sintonizados com as inovações do mercado e com as novas diretrizes do campo administrativo e gerencial, uma vez que são os responsáveis em formar mão de obra qualificada e competitiva. De acordo com os pressupostos da OCDE, essa seria uma ótima

forma de atrair candidatos mais qualificados e competentes, apostando no discurso da profissionalização docente.

Shiroma e Evangelista (2003), observam que a partir da discussão relacionada à melhoria do rendimento docente para atender à demanda de formação de um novo perfil de trabalhador, que a profissionalização do professor foi eleita como agente principal das mudanças a serem instituídas para melhorar a qualidade do ensino e do desenvolvimento econômico do país. Nesse sentido, era necessário “profissionalizar o docente “reconstruindo suas práticas” sem perder de vista as relações entre trabalho e seu objetivo educativo” (SHIROMA e EVANGELISTA, 2003)

As autoras também advertem que esse projeto de formação docente, assim como em outros momentos históricos, foi constituído com o objetivo de recompor e assegurar a hegemonia dominante, já que o professor constitui um *recurso humano* de elevada importância e, por isso, deve ser “(con)formado” sobre novas bases, de modo a servir de “correia de transmissão” na produção de uma nova forma de *perceber e estar no mundo*, adequada aos interesses do capital.

Mas, Kuenzer e Caldas (2009, p. 24) advertem que há uma peculiaridade no trabalho docente pois,

(...) a contribuição para o processo de acumulação se dá com base em uma característica muito peculiar do trabalho: a sua natureza não material, já que não é possível separar o produtor de seu produto. Essa natureza limita, de certo modo, a realização do trabalho segundo o modo capitalista, que passa a se dar indiretamente, por meio de diferentes mediações que “convençam” o trabalhador, pela força ou pela persuasão, a ser artífice da própria exploração, ao mesmo tempo que busca sua realização pessoal, vinculada a finalidades. Ou seja, no trabalho não material, a subsunção do trabalho ao capital apresenta limites, com o que se ampliam as possibilidades de resistência e de autonomia; nesse caso, a subsunção depende mais fortemente da adesão do trabalhador.

Apesar da natureza não material do trabalho docente constituir uma possibilidade para a construção de projetos de resistência às cobranças e exigências derivadas do modo capitalista de produção, observamos que os professores vêm sendo *convencidos através da força a serem autores da própria exploração*.

Afirmamos isso porque, juntamente com as novas exigências e responsabilidades atribuídas ao professor, verificamos a intensificação dos processos de precarização do trabalho docente, marcados:

1. Pela redução do tempo livre (ao terem que trabalhar em diferentes unidades de ensino, fator que aumenta suas jornadas laborais e, que em vários casos, são estendidas para fora do que é tolerado pela Legislação Trabalhista em vigor);
2. Aumento dos vínculos empregatícios parciais, temporários, terceirizados, comissionados, etc. (que ao serem muito cobrados em sua produtividade e sem contar com o maior amparo legal, amargam com a instabilidade e a insegurança);
3. Falta de recursos técnicos, humanos e financeiros para as unidades de ensino;
4. Afastamento do trabalho devido aos problemas crônicos de saúde (síndrome de *Burnout*, síndrome do pânico, estresse, problemas cardiovasculares, alcoolismo, tabagismo, câncer de pele, etc.) (GASPARINI et al, 2005; CODO E MENESES, 2006);
5. Aumento do assédio moral, de manifestações preconceituosas (étnicas, de gênero e de escolha sexual) e da violência contra os professores;
6. Ausência de programas públicos de formação continuada de professores (dentro e fora do espaço de trabalho), situando a responsabilidade de continuidade da formação no próprio docente;
7. Achatamento salarial decorrente do enxugamento de gastos pelo Estado;
8. Perda ou deslegitimação de direitos sociais (como alterações no plano de carreira dos servidores do magistério para atender os interesses do Estado e do capital)
9. Cobrança do aumento da produtividade e dos níveis de exigência institucionais (traduzidos pelo termo meritocracia), tanto para os docentes temporários como para os estáveis/concursados.

Somado aos processos de precarização das condições de trabalho do professor, identificamos novos projetos vinculados ao barateamento, flexibilização e aligeiramento da formação docente, que também forçam os professores a adequarem suas ações às diretrizes estabelecidas pelo modelo capitalista. Esses novos projetos são guiados por ações que visam: a) relegar a teoria para segundo plano; b) priorizar um novo tipo de conhecimento profissional baseado na aquisição de habilidades práticas; c) priorizar o desenvolvimento de pesquisas vinculadas à realidade e à prática educacional; d) promover ações voltadas a diminuir o custo do professor (estagnação de reajustes salariais e melhorias nas condições de trabalho), via aumento da produtividade (meritocracia); e) instituir mecanismos de controle sobre o trabalho docente (SHIROMA E EVANGELISTA, 2003; MORAES E TORRIGLIA, 2003; FREITAS, 2007).

Dentro do pacote de normativas elaboradas pela OCDE destinadas a orientar o estabelecimento de novas políticas educacionais, fica evidente em suas propostas as ações a serem adotadas para *rever e melhorar a formação dos professores* a partir da adoção de medidas direcionadas a elaborar um perfil claro dessa profissão, indicando quais saberes, habilidades e competências os docentes devem conhecer e saber executar para serem eficazes na escola de hoje. Para nós, tais diretrizes estão relacionadas à implementação dos projetos vinculados ao barateamento, flexibilização e aligeiramento da formação docente.

Um dos caminhos apontados seria a “universitarização”/profissionalização cujo objetivo seria melhorar a qualificação dos professores, a partir da institucionalização da formação em nível superior e do reforço à profissionalização docente, com vistas a elevar o grau de conhecimentos desses profissionais, bem como potencializar o domínio do exercício de suas funções (MAUÉS, 2003).

Em conformidade com esses preceitos e como forma de efetuar essa política, a OCDE aponta a necessidade premente de uma flexibilização da formação inicial, tornando-a atrativa a profissionais que possuem cursos superiores em outras áreas e que tenham interesse em migrar para a educação. Isso evidencia a necessidade de flexibilizar os programas de formação, adotando medidas especiais para os profissionais com esse perfil e que decidiram ser professores. Diante da falta de professores em todo planeta, essa tem sido uma alternativa encontrada para suprir os déficits de profissionais (MAUÉS, 2011).

Ainda discutindo a construção de novas alternativas mais flexíveis para formação inicial, a OCDE indica como prioridade o oferecimento de cursos organizados em módulos ou a distância para atender as pessoas que não possuem nível superior e ocupam outros postos no mercado de trabalho, mas desejam ingressar na carreira docente. Além disso, ressaltam a importância de valorizar as experiências que esses profissionais trazem em suas bagagens, com vistas a empreender novos princípios formativos, adequados à nova realidade educacional que se espera alcançar (MAUÉS, 2011).

Junto com essas orientações a OCDE destaca a importância da elaboração de um sistema de certificação pelo qual os professores passariam durante o estágio probatório, ou seja, mesmo após finalizarem o curso de formação inicial e ingressar na carreira docente, os professores deveriam comprovar sua aptidão para permanecer no cargo por meio de processos avaliativos regulares. De acordo com essa instituição, esse mecanismo

é de grande relevância para selecionar os melhores profissionais para área educacional e dispensar aqueles com baixo desempenho (MAUÉS, 2011).

Quando analisamos as ações propostas no documento sob análise, fica evidente que o argumento da *competência/incompetência profissional* visa substituir os objetivos formativos nos cursos de formação inicial e continuada por competências a serem desenvolvidas via instrumentalização de habilidades específicas, subsidiadas por técnicas direcionadas à resolução dos problemas cotidianos, visando maximizar a atuação do professor em sala de aula.

Essas ações fazem parte de um movimento, em nível internacional de proletarização, desintelectualização e controle do trabalho do professor, que visa modelar um *novo perfil de profissionalismo docente* caracterizado pela elevada competência técnica e mínima consciência política (SHIROMA, 2003).

Em vez de **cursos teóricos**, os programas de formação profissional projetados a partir das evidências das observações em sala de aula usam vídeos e exercícios práticos **para ensinar técnicas eficazes de uso do tempo na sala de aula**, do uso de materiais de aprendizagem e para manter os estudantes ocupados na tarefa. Este **treinamento voltado para a prática** é a nova direção na qual os países da OCDE estão partindo, e os estados mencionados anteriormente (Pernambuco e Minas Gerais) e o município do Rio de Janeiro estão na vanguarda (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 6) (Grifos nossos).

Fica evidente nesse trecho e nos aspectos destacados das diretrizes da OCDE, que a principal estratégia para aumentar a eficiência do processo de ensino e aprendizagem seria flexibilizar a formação do professor e treiná-lo por intermédio de técnicas eficazes e de exercícios práticos, que o possibilite maximizar o aproveitamento dos alunos em sala de aula. Nesse processo deve-se privilegiar o conhecimento prático e as experiências profissionais prévias em campos fora da educação, em detrimento do conhecimento teórico, que se mostra ineficiente e inadequado ao novo modelo de formação a ser alcançado.

Moraes (2003) destaca que perante esse movimento de celebração do fim da teoria, parte constituinte de uma nova utopia praticista, o conhecimento teórico não passa de uma especulação metafísica. Nesse contexto, a produção do conhecimento deve ser regulada pelo Know-how que produz, ou seja, pela construção de respostas almeçadas pelo setor produtivo e pelo mercado. Isso significa dizer que a produção do conhecimento deve ser direcionada para a fabricação de resultados “concretos” e imediatos, mesmo que seja marcada por uma prática desprovida de reflexão. Tal fator tem contribuído

diretamente para a ressignificação do papel do professor, da formação acadêmica, da produção do conhecimento e da pesquisa científica.

Esse processo de descaracterização, desqualificação e vulgarização da teoria e da pesquisa científica no campo educacional aposta na *falência de uma determinada concepção de razão* (MORAES, 2003), na supervalorização da experiência imediata (MORAES E TORRIGLIA, 2003), na legitimação do desempenho via instrumentalização de competências e habilidades, voltadas às necessidades do campo produtivo.

Além disso, o apelo para as técnicas eficientes de ensino, a utilização de materiais adequados à aprendizagem, o controle rígido do tempo, a partir de um treinamento estreitamente ligado à prática, faz parte do novo pacote estratégico para controlar o trabalho docente.

Em Minas Gerais, Pernambuco e no município do Rio de Janeiro, dados mostram que enquanto a norma da OCDE para cada hora de instrução usada eficazmente com atividades de aprendizagem é de 85 por cento, nenhum dos sistemas brasileiros estudados passa de 66 por cento. Conforme está detalhado no capítulo, os professores brasileiros usam uma proporção substancial do tempo em sala de aula praticando atividades rotineiras como fazendo a chamada e recolhendo deveres de casa. Uma alta proporção de professores também não faz uso dos materiais de aprendizagem disponíveis, e de 43-64 por cento do tempo os estudantes estão visivelmente desocupados (em países da OCDE, o ponto de referência para estudantes desocupados é de 6 por cento ou menos do tempo).

(...) Com o apoio da equipe de educação do Banco Mundial, esses sistemas escolares também estão usando **métodos padronizados de observação em sala de aula desenvolvidos nos países da OCDE para olhar dentro da “caixa-preta” da sala de aula e identificar quais são os exemplos de boas práticas de professores que podem ancorar os seus programas de desenvolvimento profissional** (grifos nosso) (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 6).

Os pacotes estratégicos responsáveis em reestruturar o trabalho docente, são uma das formas eleitas para controlar o trabalho do professor. Como podemos observar no trecho acima, as orientações em curso retiraram do professor a pouca autonomia que lhe restava, ao invadir seu espaço de trabalho para avaliar sua conduta profissional.

O olhar que direcionam para dentro da sala de aula, ou melhor, para dentro da “caixa preta”¹⁵ – a partir de seus métodos padronizados de observação, guiados por

¹⁵ A caixa-preta é um dispositivo utilizado em aeronaves para gravar as informações essenciais sobre o avião e o vôo. Esse instrumento tem a finalidade de registrar todas as diálogos e ações estabelecidas entre os tripulantes da cabine, além de dados importantes como: velocidade, aceleração, altitude e ajustes de

critérios advindos do campo da economia e administração –, visa extrair dados que atestem a incompetência dos professores e validem intervenções sistemáticas sobre seu trabalho, bem como ações direcionadas a baixar custos, redefinir gastos e centralizar o controle sobre as políticas implementadas, de modo a garantir sua produtividade, eficácia, excelência e eficiência.

De acordo com Oliveira (2004, p. 1132) dentro desse contexto

O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar.

Ao serem subjugados e colocados a prova, os docentes veem-se cada vez mais sobrecarregados ao acumularem novas funções. Juntamente com isso, sofrem com a perda de autonomia e com a desqualificação do seu trabalho, ao ser privado, mesmo que parcialmente, do controle de suas atividades docentes: a) separação entre concepção e execução; b) subsunção as novas rotinas escolares; c) burocratização do trabalho pedagógico; d) ausência de condições de trabalho; e) ressignificação da formação.

Em síntese os documentos, ao apresentarem as prioridades para *melhorar a qualidade dos professores no Brasil e no mundo*, asseveram que para formar o novo trabalhador polivalente, flexível e adequado às novas exigências do mundo produtivo, é necessário abandonar o “velho professor” e fazer surgir em seu lugar um novo profissional da educação, um “novo professor”. Para isso, também é essencial empreender novas ações na continuidade da formação dos professores, tema que analisaremos no próximo tópico.

1.5. As diretrizes para formação continuada em âmbito internacional e seu prosseguimento no Brasil

A busca pela *excelência profissional* como forma de dar resposta a velocidade das mudanças decorrentes do setor produtivo e do mundo do trabalho, surge como uma

potência, entre outros. De acordo com a visão gerencial do BM a sala de aula é uma caixa preta e para melhorar as ações que acontecem dentro dela é necessário ter conhecimento e pleno controle sobre tudo que acontece dentro desse espaço.

obrigação do profissional que deve estar atento às novas exigências do *mercado de trabalho*, reforçando os processos de responsabilização do trabalhador pela conquista de uma posição mais competitiva dentro do mundo da empregabilidade. Isso quer dizer que uma ampliação no capital humano individual aumenta as condições de empregabilidade do indivíduo, o que não significa, necessariamente, que, por aumentar suas condições de empregabilidade, terá seu lugar garantido no mercado, simplesmente, porque no mercado não há lugar para todos (GENTILI, 2005).

Antunes (2009), ao analisar o processo de reestruturação produtiva, destaca que o toyotismo instituiu um novo patamar de intensificação do trabalho, ao mesclar as formas relativa e absoluta da extração de mais-valia. Essas mutações em curso estão vinculadas à reorganização do capital, direcionadas a promover uma retomada do seu potencial de acumulação, bem como renovar seu projeto global de dominação e subsunção da classe trabalhadora.

Para iniciar esse intenso processo de mudanças no setor produtivo e de serviços, o toyotismo inaugura um novo modelo produtivo/gerencial, amparado pelo: a) aprimoramento dos recursos técnicos e tecnológicos, desenvolvidos em uma estrutura produtiva mais flexível, que permite ao trabalhador operar simultaneamente uma quantidade maior de equipamentos; b) implementação do *just in time* com vistas a maximizar o tempo de produção; c) produção vinculada à demanda, direcionada a atender cada vez mais as exigências personalizadas do mercado consumidor, fator que permite controlar o processo produtivo visando reduzir o estoque de mercadorias d) descentralização da produção, via terceirização de atividades desvinculadas do foco central da produção e) introdução de técnicas de gestão da força de trabalho (ANTUNES, 2009).

Além disso aponta que dentro desse novo processo de gerenciamento/disciplinamento da força de trabalho, surge a necessidade de adequar o perfil do trabalhador às novas demandas do campo produtivo. Isso exige que os trabalhadores sejam polivalentes, multifuncionais, versáteis e, conseqüentemente, mais qualificados.

Antunes (2009) destaca que um dos desdobramentos da relação trabalho e valor é a crescente imbricação entre trabalho material e imaterial. Isso se deve ao crescimento das formas de trabalho que exigem dos trabalhadores maior mobilização de suas capacidades intelectuais, quer nas *atividades industriais mais informatizadas* quer nas esferas compreendidas pelo *setor de serviços ou nas comunicações*, entre tantas outras.

O acelerado ritmo de desenvolvimento técnico e tecnológico – representados pelos sistemas de produção automatizados que podem se aperfeiçoar em função das transformações da demanda e de inovações programadas –, fez emergir dentro das fábricas a exigência por um trabalhador mais qualificado, capaz de executar uma maior quantidade de operações e controlar uma maior variedade de máquinas. Assim, diante das novas características do campo produtivo é essencial que os trabalhadores potencializem suas capacidades de dominar novos saberes, para lidar com as situações inesperadas que surgem no processo produtivo, bem como formular respostas eficazes para superação das adversidades (ANTUNES, 2009).

Dessa forma, *o trabalhador é convencido a se converter em um componente fundamental para o aprimoramento da relação equipe/sistema, expressando uma aptidão de ativar e gerar a cooperação produtiva*. Entretanto, é importante destacar que no âmbito reificado do projeto do capital e seus mecanismos de funcionamento, a valorização/exigência da dimensão ativa do trabalho (que assume uma forma ativa de subjetividade), é um elemento essencial que deve ser colocado a serviço do capital e suas necessidades de acumulação. De acordo com Antunes (2009, p. 128)

Trata-se, entretanto, da construção de uma subjetividade *inautêntica*, na precisa conceituação de Tertulian (1993: 442), pois a dimensão de subjetividade presente nesse processo de trabalho está tolhida e voltada para a valorização e autorreprodução do capital, para a ‘qualidade’, para o ‘atendimento ao consumidor’, entre tantas formas de representação ideológica, valorativa e simbólica que o capital introduz no interior do processo produtivo. A subjetividade operária deve transcender a esfera da *execução*, para, além de produzir, pensar também diuturnamente naquilo que é melhor para a empresa e o seu projeto. Mesmo no trabalho dotado de maior significado intelectual, imaterial, o exercício da atividade subjetiva está *constrangido* em última instância pela lógica da *forma mercadoria* e sua realização.

Deste modo, podemos afirmar que a valorização da subjetividade, bem como o trabalho intelectual que compõe o processo de criação de valores, encontram-se também sob o domínio do fetichismo da mercadoria. Isso significa que não podemos encarar essa forma de trabalho intelectual como uma atividade dotada de sentido e autodeterminação, mas como um *trabalho intelectual/abstrato*.

É importante ressaltar que os apelos do setor produtivo por esse novo perfil de trabalhador crescem em harmonia com a obsolescência sem precedentes das qualificações para o trabalho. E acompanhado desse conjunto de exigências, que tende a um infinito processo de qualificação profissional, observamos a legitimação/naturalização do suposto

desemprego estrutural, da exclusão social, econômica e política, bem como a imposição de formas de trabalho cada vez mais intensificadas e precarizadas.

Segundo Paulo Netto (2010, p. 12),

A “desregulamentação” e a “flexibilização” que o capital vem implementando hipertrofiam as atividades de natureza financeira (resultado seja da superacumulação, seja da especulação desenfreada), cada vez mais autonomizadas de controles estatais/nacionais e dotadas, graças às tecnologias da comunicação, de extraordinária mobilidade espaço-temporal. Simultaneamente, a produção segmentada, horizontalizada e descentralizada – a “fábrica difusa” –, que é fomentada em vários ramos, propicia uma “mobilidade” (ou “desterritorialização”) dos polos produtivos, encadeados agora em hábeis redes supranacionais, passíveis de rápida reconversão. Ao mesmo tempo, os novos processos produtivos têm implicado uma extraordinária economia de trabalho vivo, elevando brutalmente a composição orgânica do capital; resultado direto na sociedade capitalista: *o crescimento exponencial da força de trabalho excedentária em face dos interesses do capital* – e os economistas burgueses (que se recusam a admitir que se trata do exército industrial de reserva próprio do tardo-capitalismo) descobrem... O “desemprego estrutural”!. De fato, o chamado “mercado de trabalho” vem sendo radicalmente reestruturado - e todas as “inovações” levam à precarização das condições de vida da massa dos vendedores de força de trabalho: a ordem do capital é hoje, reconhecidamente, a ordem do desemprego e da “informalidade”.

Dentro desse cenário de recuo do Estado, de reestruturação do setor produtivo, de flexibilização de direitos trabalhistas e do aumento da força de trabalho excedente, observamos discursos advindos de vários setores (organismos internacionais, governo, campo empresarial, sindicatos, ONGs, etc.) ressaltando que perante as constantes transformações do mundo globalizado a educação permanente, traduzida pela “continuidade da formação”, constitui uma exigência indispensável aos trabalhadores, pois somente ela conseguirá mantê-los em consonância com as mudanças incessantes do campo produtivo, nutrindo-os com as capacidades exigidas pelo mercado de trabalho.

Portanto, de acordo com a ótica capitalista, a educação permanente passa a ser considerada como: a) um tipo de educação sem demarcações e sem fronteiras; b) uma maneira de se preocupar com a formação profissional pela autodeterminação; c) como processo de obtenção, atualização e ampliação de informações; d) modo de manter-se conectado às novas tecnologias; e) forma de (re)descobrir valores, maneiras de se relacionar com o mundo, vinculadas a construção da própria história, articulada a abertura de novos caminhos numa sociedade mutante e sem muitas perspectivas; f) maneira de aproveitar-se de todas as oportunidades para crescer, valorizar-se como pessoa e afirmar-

se como “cidadão” (LAMPERT, 2005). Assim, essas vozes afirmam que a educação permanente passa a ser um requisito indispensável ao longo da vida, onde caberá ao trabalhador assumir a responsabilidade pelo seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Nessa perspectiva, os trabalhadores passam a ser consumidores de “conhecimentos” e técnicas que os possibilitem competir de forma produtiva e hábil no mercado de trabalho. A possibilidade de ser absorvido efetivamente, ou melhor, temporariamente pelo mercado, dependerá de seu interesse individual em “consumir” aqueles “conhecimentos” que aumentem suas probabilidades de inserção. “Assim, o conceito de empregabilidade se afasta do direito à educação: na sua condição de consumidor o indivíduo deve ter a liberdade de escolher as opções que melhor o capacitem a competir” (GENTILI, 2005, p. 55)

De acordo com Chauí (2003, p. 08),

Precisamos ponderar crítica e reflexivamente sobre essa idéia. De fato, não se pode chamar isso de *educação* permanente. (...) a nova forma do capital produz obsolescência rápida da mão-de-obra e produz desemprego estrutural. Por isso, passa-se a confundir educação e “reciclagem”, exigida pelas condições do mercado de trabalho. Trata-se de aquisições técnicas por meio de processos de adestramento e treinamento para saber empregá-las de acordo com as finalidades da empresa. (...) dificilmente poderíamos chamar isso de educação permanente, porque a educação significa um movimento de transformação interna daquele que passa de um suposto saber (ou da ignorância) ao saber propriamente dito (ou à compreensão de si, dos outros, da realidade, da cultura acumulada e da cultura no seu presente ou se fazendo). A educação é inseparável da formação e é por isso que ela só pode ser permanente.

Com base no exposto, percebemos que a educação permanente, nos moldes apresentados e exigidos pelo campo produtivo é constituída em consonância com os interesses do capital. Dentro do contexto de reestruturação produtiva os discursos vinculados a educação permanente assumem grande importância na validação de novos arquétipos formativos direcionados à classe trabalhadora, amparados pelo modelo das competências, onde se torna fundamental a: a) adoção de ações pragmáticas, vinculadas a resolução de problemas emergentes da realidade; b) diversificação de informações, exigindo do trabalhador se adaptar as constantes mutações do setor produtivo e se adequar as novas oportunidades ocupacionais do mercado e c) desenvolvimento de ações que capacitem os trabalhadores a manterem um bom relacionamento interpessoal dentro das relações de trabalho (KUENZER, 2005, FRIGOTO, 2005).

Dentro desse contexto, podemos afirmar que a educação permanente, baseado no modelo de competências, se constituiu como um novo aparelho de desintegração da força de trabalho da sociedade capitalista avançada (GADOTTI, 1984).

Concordamos com o autor, pois a reorganização da produção exige novas disposições para o trabalho. Isso significa que a massa de trabalhadores, para se manter ativa no mundo da empregabilidade, é constrangida a se adequar frequentemente às novas exigências do campo produtivo e forçada a competir cotidianamente por postos de trabalho instáveis e precarizados. Assim, a busca incessante pelas qualidades, competências e habilidades necessárias à conservação do emprego, compõe o conjunto de ações implementadas pelo capital para fragmentar e desintegrar a força de trabalho, ao contribuir com a redução do sentimento de coletividade entre os membros da classe trabalhadora, ao forçar-lhes a concorrer cotidianamente pela sobrevivência.

Portanto, ao aprofundar nossas análises sobre as relações entre trabalho, educação e formação, a partir de uma análise crítica do capitalismo tardio e as formas que assumem os processos formativos/educativos no seu interior, observamos que o papel atribuído à formação continuada de professores em âmbito internacional – destacados nos documentos produzidos pelo BM, OCDE e a UNESCO –, orientou a construção dos principais documentos elaborados em nosso país relacionados às normatizações direcionadas à formação contínua dos professores em exercício.

Ao analisarmos o relatório recomendado pela UNESCO, que discute a educação para o século XXI sob o título “Educação um tesouro a descobrir”, publicado em 1998, verificamos o quanto a formação permanente, ou melhor a *educação ao longo de toda vida* passa a ser relevante para o projeto capitalista.

No documento é reforçado a urgência de modificar a concepção de educação e, por conseguinte, as ideias de formação, pois se quisermos adequá-las realmente às necessidades das sociedades modernas não poderemos continuar limitando-as a um período particular da vida, por meio de rígidas diferenças entre formação profissional e formação geral.

Essa advertência está vinculada à defesa da educação e da aprendizagem durante a vida, como elementos que deverão ser valorizados ao longo do século XXI e elegidos como uma meta a ser alcançada por todos países do globo, criando novas oportunidades educacionais, de modo a preparar as pessoas, desde a infância até ao fim da vida, a

*aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos/aprender viver com os outros e aprender a ser*¹⁶.

É este *continuum* educativo, coextensivo à vida e ampliado às dimensões da sociedade, que a Comissão entendeu designar, no presente relatório, pela expressão “educação ao longo de toda a vida”. Em seu entender, é a chave que abre as portas do século XXI e, bem além de uma adaptação necessária às exigências do mundo do trabalho, é a condição para um domínio mais perfeito dos ritmos e dos tempos da pessoa humana (DELORS et al, 1998, p. 104)

Ao longo de todo documento há uma tentativa de convencer que os princípios educacionais defendidos extrapolam as perspectivas que tomam a educação apenas como fator importante para o desenvolvimento econômico. Ao apresentarem essa observação indicam ser papel fundamental da educação promover o desenvolvimento humano.

Mas ao exibirem os fatores preponderantes para justificar a importância da educação ao longo de toda vida, a comissão responsável pela elaboração do relatório observa que diante dos sucessivos avanços tecnológicos, do progresso técnico e da modernização, a procura pela educação com fins econômicos não parou de crescer, pois é notório a relevância do capital humano e dos investimentos em educação para o aumento da produtividade no trabalho.

A relação entre o ritmo do progresso técnico e a qualidade da intervenção humana torna-se, então, cada vez mais evidente, assim como a necessidade de formar agentes econômicos aptos a utilizar as novas tecnologias e que revelem um comportamento inovador. Requerem-se novas aptidões e os sistemas educativos devem dar resposta a esta necessidade, não só assegurando os anos de escolarização ou de formação profissional estritamente necessários, mas formando cientistas, inovadores e quadros técnicos de alto nível (DELORS et al, 1998, p. 70).

Como podemos verificar, segundo esses estudiosos os avanços tecnológicos contribuíram de forma determinante para que as empresas passassem a requisitar e a depender de trabalhadores com novas competências e com novo potencial adaptativo, expresso por novas condutas perante as funções de trabalho e atualizadas por uma nova forma de saber-fazer (DELORS et al 1998).

¹⁶ De acordo com o documento estes elementos compõe os quatro pilares da educação, ou melhor, pilares do conhecimento responsáveis em consolidar e estruturar os processos de ensino e aprendizagem ao longo de toda a vida.

Dentro desse quadro de rápidas mudanças, a educação ao longo da vida passa a ser concebida como um recurso indispensável para adequar os trabalhadores à nova realidade do trabalho, podendo ser considerada como um “acelerador do crescimento econômico”. As constantes evoluções no campo produtivo e no setor de serviços atribuem cada vez mais valor aos investimentos ditos imateriais, como a formação, à medida que a “revolução da inteligência” produz os seus efeitos (DELORS et al, 1998).

Assim, a educação ao longo da vida profissional passa a ser considerada um investimento estratégico que implica a mobilização de vários tipos de atores: sistemas educativos, empresas privadas no campo da formação, empregadores, sindicatos e principalmente os trabalhadores. Observa-se, assim, que em muitos países industrializados houve um aumento sensível dos meios financeiros dedicados à formação permanente para atender as novas demandas da sociedade do conhecimento.

A comissão responsável pela elaboração desse documento também assevera que as novas exigências por qualificação aumentarão devido à “evolução do trabalho nas sociedades modernas”. Este grupo afirma que a *natureza do trabalho mudou profundamente* no decorrer dos últimos anos, em virtude do *aumento do setor terciário*. Juntamente com isso, o surgimento e o desenvolvimento de “sociedades da informação”, marcada pela busca do progresso tecnológico, demarcam a dimensão cada vez mais imaterial do trabalho ao evidenciarem o papel desempenhado pelas aptidões intelectuais e cognitivas. De acordo com o relatório “já não é possível pedir aos sistemas educativos que formem mão-de-obra para empregos industriais estáveis. Trata-se, antes, de formar para a inovação pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações” (DELLORS et al, p. 71).

Nos trechos destacados acima, observamos o reforço da formação ao longo da vida para capacitar os indivíduos à nova realidade do mercado de trabalho (instável e excludente), por meio da ampliação de suas competências sociais e cognitivas, de modo a torná-los mais aptos a se manterem em consonância com as novas diretrizes da *sociedade do conhecimento, sociedade da informação, revolução tecnológica*, etc.

Lessa (2012, p. 27-28) adverte que

As atividades de “controle” e “planejamento”, que na etapa fordista tendiam a ser separadas das atividades da linha de montagem, agora parecem realizar um movimento inverso, pelo qual são aproximadas cada vez mais do próprio ato de produção. Com o *just-in-time*, há também uma diminuição da distância entre as atividades que realizam a mais-valia (a esfera da circulação das mercadorias) e aquelas que a

produzem. Como, em muitos casos, se produz apenas o que já foi vendido, a esfera da circulação aparentemente passa a determinar a atividade produtiva. Contudo, essas duas tendências (absorção de atividades de controle e planejamento pelo próprio trabalhador na linha de produção e uma maior organicidade entre a esfera da realização e a da produção da mais-valia), por mais que se desenvolvam, jamais cancelarão qualquer determinação ontológica significativa de cada uma dessas categorias, antes de tudo porque não constituem uma tendência de superação do próprio capital. Em que pese este fato, não raras vezes tais tendências são exageradas, de tal forma que a diminuição da distância entre o trabalho produtivo e improdutivo se converte em eliminação da diferença entre eles, e a maior organicidade entre circulação e produção é concebida como fusão das duas esferas.

A partir das análises de Lessa (2012), podemos afirmar a suposta mudança na *natureza do trabalho*, demarcada por sua dimensão cada vez mais imaterial, defendida pela UNESCO, faz parte de mais uma das estratégias capitalistas direcionada a negar/invalidar o caráter “material” do trabalho. Nesse sentido buscam desenvolver uma nova concepção do trabalho que congregue as dimensões “imateriais” das atividades de planejamento, organização e *marketing*, destacando o papel desempenhado pelas aptidões intelectuais e cognitivas. Essa soma de esforços está canalizada para reforçar o discurso ideológico dominante sobre inviabilidade do “paradigma marxista”, centrado no trabalho, em dar conta da “complexidade” da esfera da produção contemporânea, apontando a necessidade de uma superação das limitações inerentes à obra de Marx. Além disso, podemos afirmar que a propaganda ideológica em curso tem servido de “argumento empírico” para reforçar a indevida identificação teórica entre as categorias de trabalho e trabalho abstrato (produtivo e improdutivo).

Com isso queremos afirmar que essa concepção de natureza do trabalho corresponderá uma concepção de educação para o trabalho. Duarte (2008), destaca em seus estudos que esse novo movimento desencadeado no campo da formação humana e da educação, representada pelas pedagogias do aprender a aprender defendidas pela UNESCO, tem como objetivo formar competências direcionadas a elevar a criatividade, a polivalência, a capacidade de agir em grupo, de resolver problemas, de criar métodos próprios de ação. Tais ações contribuem para naturalizar as relações sociais predatórias e excludentes, preparando os indivíduos para se adequarem as adversidades que encontrarão ao longo da vida.

Duarte (2008) adverte que sob a insígnia da sociedade do conhecimento, passa-se a justificar as pedagogias do aprender a aprender como forma eficiente de preparar os indivíduos às novas exigências sociais. Todavia, afirma que a suposta sociedade do

conhecimento constitui uma ilusão, uma tentativa de falsear e camuflar a realidade, uma vez que ainda vivemos em uma sociedade essencialmente capitalista.

Reconheço, e não poderia deixar de fazê-lo, que o capitalismo do final do século XX e início do século XXI passa por mudanças e que podemos sim considerar que estejamos vivendo uma nova fase do capitalismo. Mas isso não significa que a essência da sociedade capitalista tenha se alterado ou que estejamos vivendo uma sociedade radicalmente nova, que pudesse ser chamada de sociedade do conhecimento. A assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo. Dessa forma, para falar sobre algumas ilusões da sociedade do conhecimento é preciso primeiramente explicitar que essa sociedade é, por si mesma, uma ilusão que cumpre determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea. (DUARTE, 2008, p. 13).

Essa ilusão ideológica vem sendo disseminada rapidamente, ganhando território e legitimidade em diferentes espaços sociais, passando a fazer parte dos discursos de políticos, de empresários e educadores. Além disso, passam a justificar a instituição de novas políticas no campo da educação e da formação humana em âmbito geral, contribuindo para arrefecer as críticas ao capitalismo e deslegitimar os movimentos de luta revolucionária dirigidas a superá-lo radicalmente.

A formação continuada, educação permanente ou educação ao longo da vida foi eleita com um instrumento fundamental para a disseminação do novo espírito científico e empreendedor que os professores devem assumir perante a sociedade do conhecimento, o campo produtivo e o mercado de trabalho, por isso, a necessidade de formular políticas educacionais consonantes com esses princípios.

A seguir iremos analisar a constituição das políticas educacionais desenvolvidas no Brasil, direcionadas à promoção da formação continuada de professores, procurando identificar se elas realmente mantem proximidade com as orientações em âmbito mundial.

1.5.1. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: legitimação da formação continuada no Brasil?

Ao analisarmos as políticas educacionais implementadas no Brasil a partir da década de 1990, direcionadas à formação continuada de professores, constatamos que elas têm se fundamentado na tese de que *a elevação da qualidade do ensino será efetivada a partir da qualificação dos docentes em serviço*. A partir dessa inferência, fundamentada

nos debates internacionais que elegeram os docentes como centro do sistema educacional, surge a necessidade de alinhar as políticas educacionais às diretrizes apresentadas no cenário mundial, com a finalidade de redesenhar o perfil do professor em exercício.

Santos (2011) aponta que esses fatores foram fundamentais para a ampliação dos debates e da formulação de políticas de formação continuada em nosso país, contribuindo para a organização de programas e propostas, acompanhados de um maior investimento do setor público na continuidade da formação docente.

Em busca da melhoria da qualidade do ensino, centralizado na melhoria do desempenho docente no “chão da escola”, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) elaborou e implementou “um conjunto de dispositivos legais, de caráter regulatório, com o objetivo de promover o desenvolvimento de uma agenda de formação continuada em nível federal, estadual e municipal” (SANTOS, 2011, p. 2). A LDB constitui um marco importante para a legitimação da formação continuada ao definir responsabilidades entre os entes federados e sobre seu provimento, fator primordial para a ampliação dos espaços e das ações formativas direcionadas aos professores das escolas públicas no final da década de 1990 (GATII, 2008).

Ao analisarmos o texto da LDB constatamos que o inciso III do art. 63, define que as instituições formativas deverão desenvolver “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”, além de estabelecer no inciso II, art. 67, “que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”.

Mesmo que tal perspectiva aponte para uma suposta expansão do alcance da formação continuada, incluindo os cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, Gatti (2008) assevera que, de acordo com o texto da LDB, a formação continuada é considerada como *capacitação em serviço*, *aperfeiçoamento profissional continuado* e *treinamento em serviço*. Juntamente com isso, nos chama atenção sobre a não diferenciação entre formação continuada da *formação em serviço*.

Conforme a autora o termo formação em serviço está relacionado a uma espécie de capacitação complementar, instituída em nosso país, direcionada aos docentes que atuavam nas escolas públicas, mas não possuíam formação em nível médio e superior. Esse complemento da formação direcionado aos *professores leigos* que não possuíam o Ensino Médio e aos docentes que não possuíam formação em nível superior, foi

conduzido de forma acelerada em cursos desenvolvidos a partir de vários programas coordenados pelo poder público em nosso país¹⁷.

Essas atividades eram organizadas e disponibilizadas aos trabalhadores fora do seu horário de trabalho como forma de capacitá-los rapidamente, ou melhor, lhes atribuir um título por meio da certificação e regularização de sua situação profissional. Entretanto, é importante destacar que esse processo de certificação em massa sacrificou a qualidade e o rigor necessário à formação de professores, não contribuindo para o enriquecimento humano e profissional, muito menos com a melhoria da qualidade da educação. Diante das condições impostas, coube aos professores enfrentarem uma jornada extra em busca da qualificação profissional, movidos pela esperança de obterem progressões na carreira e melhorias na remuneração. No entanto, se contabilizarmos o resultado desse processo chegaremos à conclusão que ele não conseguiu modificar de forma substancial o status dos professores muito menos elevar a qualidade de seu trabalho no interior da escola.

Os termos utilizados no texto da LDB, materializados nas ações instituídas pelo poder público para certificação dos docentes em serviço, não só demonstram a sintonia da política educacional brasileira com as diretrizes internacionais em vigor, como também reproduzem uma concepção de formação docente de caráter compensatório, balizados por princípios de ordem técnica e instrumental. Como afirma Santos (2011, p. 2), não se trata apenas de uma questão semântica.

Analisando os termos encontrados na lei, verificamos que a denominação *treinamento* estabelece consonância com uma perspectiva adaptativa, que visa habilitar o professor a seguir modelos, cujo alcance poderia se dar por meio da “repetição mecânica”. A ideia de treinamento consistiria, então, na correção de desvios e visaria solucionar falhas de desempenho do executor. Daí, a necessidade de adestramento e padronização de determinados comportamentos e práticas. O termo *capacitação*, por sua parte, expressa a ideia de “tornar capaz aquele que é incapaz, convencer, persuadir” (FLORIANI, 2008, p.78). Trata-se, também, de uma concepção de formação de natureza mecanicista que compreende o professor como um profissional que precisa ser doutrinado, persuadido para aceitar novas ideias e tornar-se capaz de promover mudanças em sua prática. A ideia de *aperfeiçoamento* se inscreve também nesta mesma perspectiva, na medida em que “implica tornar os professores mais perfeitos”. (PRADA, 1997, p. 88). Assim, podemos afirmar que esse termo pressupõe a ideia de que há um “vazio”, um déficit, na formação, algo

¹⁷ Em nosso trabalho não temos como objetivo discutir detalhadamente os programas desenvolvidos em âmbito federal e regional direcionados à formação em serviço dos professores. Para aqueles que desejarem aprofundar os conhecimentos sobre esse assunto consultar o artigo produzido Gatti (2008).

que a formação não foi capaz de dotar e que precisa ser preenchido para se garantir a melhoria do desempenho profissional.

Assim, amparadas por uma concepção gerencial de formação docente direcionada a promover certificação em massa com o objetivo de regularizar a situação profissional dos docentes em serviço e corrigir os “defeitos de fábrica”, ou melhor, suprir os déficits da formação inicial, considerada em descompasso com a realidade escolar e com as novas demandas atribuídas aos professores, é que as políticas de formação continuada são desenvolvidas em nosso país em sintonia com as diretrizes internacionais.

É a partir desses debates que as lacunas da formação foram eleitas como a principal causa da baixa produtividade dos docentes e das sucessivas quedas da qualidade de ensino apontadas pelos índices de avaliação (GATTI, 2008).

Essa concepção restrita de formação também traz em seu âmago os argumentos apresentados nos debates sobre a melhoria da qualificação docente em nível internacional, que passou a culpabilizar as Instituições de Ensino Superior pela falta de preparo dos professores iniciantes. Como destacamos no tópico anterior, a principal crítica direcionada à formação de professores advindas dos estudos realizados pelo BM, OCDE e UNESCO, diz respeito à supervalorização de uma formação “teórica” desarticulada da realidade escolar, fator que inviabiliza o desenvolvimento de ações práticas mais eficazes dentro das instituições de ensino. De acordo com as normativas dessas instituições, isso consiste em um desafio a ser superado no processo formativo dos professores em exercício, de modo a adequá-los às novas exigências da sociedade do conhecimento, do campo produtivo e do mercado de trabalho (MAUÉS, 2003).

De acordo com os pressupostos dessas instituições, as políticas educacionais vinculadas à formação de professores deveriam priorizar os recursos para a formação em serviço e, se possível, minimizar os gastos com a formação inicial reduzindo a duração dos cursos de licenciatura. Isso possibilitaria a redução dos custos financeiros do Estado, além de potencializar e dinamizar o abastecimento do mercado de trabalho com novos professores em um curto espaço de tempo¹⁸.

Nesse sentido, uma das ações indicadas para dar continuidade à formação dos professores consistiria em *atualizar seus conhecimentos*, de modo a adequá-los ao novo

¹⁸ Sabemos que há uma preocupação por parte de todos os países com relação a escassez de professores. Isso tem gerado iniciativas para formação em massa de um grande número de docentes, principalmente com a redução do período formativo e com a utilização da educação a distância.

contexto social. Isso demandaria o desenvolvimento de novas competências estreitamente ligadas ao seu fazer diário, de modo a instrumentalizá-los a identificar as adversidades que enfrentam no cotidiano, construir estratégias para seu enfrentamento, bem como manterem-se sempre atualizados com as necessidades emergenciais do campo educacional, motivando-os a buscarem novos caminhos.

Desenvolver os programas de formação contínua, de modo a que cada professor possa recorrer a eles, frequentemente, especialmente através de tecnologias de comunicação adequadas. Devem ser desencadeados programas que levem os professores a familiarizar-se com os últimos progressos da tecnologia da informação e comunicação. De uma maneira geral, a qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores do que pela sua formação inicial. O recurso a técnicas de ensino a distância pode ser uma fonte de economia e permitir que os professores continuem a assegurar o seu serviço, pelo menos em tempo parcial. Pode, também, ser um meio eficaz de introduzir reformas, novas tecnologias ou novos métodos. A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor económico pode também ser proveitoso contribuindo para a aproximação do saber e do saber fazer (DELORS et al, 1998, p. 159-160).

Maués (2011), aponta que a formação contínua concebida dentro dessas normativas contribui para o aligeiramento da formação inicial, ao defender a ideia de que a formação com base na experiência, na prática de trabalho, se torna muito mais relevante do ponto de vista da produtividade do que aquela oferecida inicialmente na universidade ou demais instituições de ensino. A partir dessa perspectiva, e sabendo que o conhecimento e as novas capacidades para o trabalho em geral se tornam a cada instante mais voláteis e mutantes, caberia à formação inicial instrumentalizar os docentes com noções gerais, deixando sob responsabilidade da formação continuada o aprofundamento das competências necessárias ao desenvolvimento de uma boa prática de ensino.

Além disso, observamos a relevância atribuída à educação a distância e as novas tecnologias de informação e comunicação para dar fluidez à formação continuada. O argumentado apresentado acima indica serem mais viáveis por proporcionar economia aos cofres públicos, uma vez que permitem aos professores exercerem sua função de trabalho em concomitância com suas atividades formativas. De forma mais clara, significa dizer que a Educação a Distância (EAD) e as Tecnologia da Comunicação e Informação (TIC) promovem uma maior flexibilidade dos processos formativos,

permitindo aos professores organizarem seu tempo de estudo de acordo com suas necessidades.

Limonta e Silva (2013, p. 3), apontam que

O trabalho docente, por sua condição histórica, está inserido numa lógica de produção (tanto na formação quanto no exercício do trabalho) que o subordina aos critérios do mercado capitalista. Tal subordinação tem se agravado na medida em que se aprofunda a divisão do trabalho na escola e as complexas relações entre formação e trabalho são ocultadas numa simples equação: o professor precisa adquirir capacidade de transmissão de certas informações via determinadas técnicas.

Moraes e Torriglia (2003) também chamam atenção sobre os avanços das modalidades de aprendizagem direcionadas aos professores, circunscritas a uma relação entre produção e consumo de técnicas de ensino, direcionadas a instrumentalizar os docentes em serviço com as ferramentas necessárias a uma atuação desejável ao modo de produção capitalista.

Diante das novas relações entre capital e trabalho e das novas diretrizes vinculadas à formação dos trabalhadores em educação, observamos que esse processo educativo também possui a finalidade de sintonizar os professores em exercício com as últimas decisões em matéria de política educacional, bem como contribuir com a maximização do rendimento dos trabalhadores mais eficientes e auxiliar os professores mais “fracos” a melhorarem seus resultados.

1.5.2. Plano Nacional de Educação e as diretrizes para formação continuada de professores:

Ao estudar o Plano Nacional de Educação (PNE), regulamentado pela Lei 10.172/2001, também constatamos uma afinidade do documento com as prerrogativas postas no cenário mundial, relacionadas à valorização do magistério como fator essencial para melhoria da qualidade do ensino.

Diante disso, é ressaltado no documento a fragilidade da formação inicial e da urgência de instituir programas de formação permanente (em serviço), a fim de prepará-los de forma adequada para acompanharem os avanços científicos e tecnológicos, bem como conscientizá-los da importância de se manterem atualizados com as inovações e

mudanças no campo educacional, de modo elevar a qualidade de sua ação docente junto aos estudantes.

De acordo com Santos (2011), prevalece no PNE uma concepção de formação continuada voltada à atualização de conteúdos, métodos e técnicas, direcionada a promover uma modernização das atividades docentes e da escola. Contudo, a concepção que embasa esse direcionamento da formação não leva em conta a realidade do trabalho docente e as condições existentes para que ele seja efetivado.

Porém, ao estudar o documento, notamos que no PNE há observações quanto a necessidade de melhorar as condições de trabalho, salário e carreira como forma de conter o avanço do abandono do magistério, ocasionado pelos baixos salários e condições inadequadas de trabalho. Diante das condições alarmantes são apontados os seguintes requisitos para a valorização do magistério: a) formação profissional que assegure o domínio dos conhecimentos e dos métodos pedagógicos direcionados à promoção da aprendizagem; b) acesso a um sistema de formação continuada que possibilite aos docentes um maior domínio sobre a cultura letrada, amparada por uma visão crítica e de um novo humanismo; c) jornada de trabalho em uma única escola, prevendo a distribuição da carga horária de modo a contemplar os trabalhos complementares às atividades desenvolvidas diretamente com os alunos; d) salário competitivo e compatível com outras profissões que requerem nível superior e, por fim, e) compromisso social e político do professor.

De acordo com as discussões desenvolvidas no PNE (2001, p. 77) sobre os pontos destacados,

Os quatro primeiros precisam ser supridos pelos sistemas de ensino. O quinto depende dos próprios professores: o compromisso com a aprendizagem dos alunos, o respeito a que têm direito como cidadãos em formação, interesse pelo trabalho e participação no trabalho de equipe, na escola. Assim, a valorização do magistério depende, pelo lado do Poder Público, da garantia de condições adequadas de formação, de trabalho e de remuneração e, pelo lado dos profissionais do magistério, do bom desempenho na atividade. Dessa forma, há que se prever na carreira sistemas de ingresso, promoção e afastamentos periódicos para estudos que levem em conta as condições de trabalho e de formação continuada e a avaliação do desempenho dos professores.

A distribuição de responsabilidades presente no texto do PNE (2001) deixa claro o papel que o poder público e professores deveriam assumir para possibilitar a efetivação de um ensino de qualidade. Mas para aferir o grau de comprometimento social, político

e, de forma mais específica, mesmo não sendo mencionada no documento, a competência técnica do professor, seria necessário a instituição de mecanismos de avaliação do desempenho docente. A avaliação constituiria ferramenta essencial para classificar e diferenciar os docentes, bem como promover um processo competitivo direcionado a valorizar o esforço individual dos professores e regulamentar a diferenciação das remunerações de acordo com os melhores desempenhos.

Em continuidade a essas análises, buscamos verificar no PNE (2011-2020) que rumos foram dados à discussão sobre a formação continuada de professores, e constatamos que o discurso relacionado à excelência na formação e valorização dos profissionais da educação continua presente entre as metas contidas no plano.

Nesse documento foi explicitada a meta de “formar 50% dos Professores da Educação Básica em nível de pós-graduação *stricto e lato sensu*, em curso de especialização, mestrado ou doutorado, e garantir todos a formação continuada em sua área de atuação (PNE, 2011, p. 93)”.

De acordo com os dados apresentados nesse documento, 29% dos professores em exercício na educação básica possuem pós-graduação, percentual insuficiente, tendo em vista que a formação inicial dos docentes tem se apresentado com um grande entrave para melhoria da qualidade da educação.

A preocupação em viabilizar aos professores o acesso à continuidade de seu processo formativo, especificamente em cursos *stricto sensu* ou *lato sensu*, tem a finalidade de proporcionar o contato com metodologias científicas, elevar o grau de conhecimentos, ampliar sua compreensão do espaço escolar e da sala de aula, de modo suprir os déficits da formação inicial e expandir suas possibilidades de intervir de forma mais qualitativa junto aos alunos, por meio de atividades que estimulem o raciocínio científico.

Os cursos de atualização e treinamento oferecidos em horário de serviço também são apontados no PNE (2011) como meios importantes para efetivação da formação continuada, ao proporcionar aos docentes momentos de atualização de conhecimentos, bem como auxilia-los a aprimorar a relação teoria-prática para um melhor embasamento de suas ações em sala de aula.

Dessa forma, ao analisar os PNEs de 2001-2010 e 2011-2020, assim como a LDBEN (1996), juntamente com os documentos elaborados pelos organismos internacionais (BM, OCDE e UNESCO), observamos que a formação continuada deve contribuir com a modernização dos sistemas de ensino, reparando e suprimindo as carências

da formação inicial, promovendo os professores em exercício a um patamar mais elevado. Porém, o desenho da política é validado por uma concepção de formação pragmática em serviço e pela não alteração das condições objetivas de trabalho dos professores, fatores fundamentais para o processo de dessubstancialização da formação docente.

1.5.3. Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores

O Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (SNFC), foi criado por meio da portaria MEC nº 1.179, de 06 de maio de 2004, tendo como principais elementos: os programas de incentivo e apoio à formação continuada e o desenvolvimento da Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação.

Esse Sistema foi desenvolvido com o objetivo de auxiliar a melhoria da qualidade da educação a partir da construção de parcerias entre os órgãos gestores dos sistemas de ensino e das instituições de formação, especialmente, as universidades públicas e comunitárias, cuja principal tarefa seria de desenvolver propostas e programas de formação permanente, subsidiadas pela oferta e implementação de novas tecnologias de ensino e gestão.

Amparados por esses objetivos, o SNFC foi organizado em torno de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação (CPDE) vinculados às universidades públicas e comunitárias, nomeadas a partir das requisições do Edital 01/2003 da Secretaria de Educação Infantil e Fundamental do Ministério da Educação (SEIF/MEC), que passaram a organizar suas atividades em torno de cinco áreas do conhecimento: alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, arte e educação física¹⁹ e gestão e avaliação em educação.

A principal responsabilidade atribuída aos Centros de Pesquisa estava vinculada ao desenvolvimento de programas de formação continuada de professores e gestores, juntamente com a produção de materiais didático-pedagógicos e softwares direcionados à gestão de escolas e sistemas das redes públicas de ensino. Os serviços prestados, sob a modalidades de curso a distância ou semipresenciais, deveriam contribuir com a melhoria do ensino ao promover uma qualificação permanente do trabalho docente.

¹⁹ As áreas do conhecimento vinculados a Arte e a Educação Física foram desenvolvidas pela UFRGS, PUC-SP, UFRN.

Dessa forma, a estrutura organizacional do SNFC foi composta pelo MEC, pelos CPDE vinculados as IES e pelas redes de ensino estaduais e municipais. Cada instância possuía responsabilidades específicas. O MEC, através da Secretaria de Educação Básica - SEB e Secretaria de Educação a Distância – SEED assumiu a coordenação nacional dos programas. Sua função era de elaborar critérios e diretrizes para a organização dos cursos juntamente com sua proposta de implantação, bem como prover os recursos financeiros para o desenvolvimento e a reprodução dos materiais e a formação dos orientadores/tutores. As Universidades ficaram com a incumbência de desenvolver e produzir os materiais direcionados aos cursos; formar o professor orientador/tutor; coordenar os seminários previstos e organizar o processo de certificação dos professores participantes.

A partir dessa organização e atribuição de responsabilidades, o SNFC estabeleceu como principal objetivo, elevar o nível da qualificação docente a partir do desenvolvimento de sua autonomia intelectual e profissional, desencadeada por meio da interação entre saberes pedagógicos e os saberes produzidos pelos professores em sua atividade de trabalho.

Balizados por esses objetivos, a organização das ações formativas foram implementadas de acordo com os seguintes princípios e diretrizes: a) a formação continuada é uma exigência da atividade profissional no mundo atual; b) a formação continuada deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico; c) a formação continuada vai além da oferta de cursos de atualização e treinamento; d) a formação para ser continuada deve integrar-se ao cotidiano escolar; f) a formação continuada é componente essencial da profissionalização docente.

A partir das análises desses dados iniciais é possível inferir que a implantação do SNFC apresentou avanços em relação às políticas anteriores ao priorizar a institucionalização da formação continuada, via CPDE, realizada em parceria com as universidades públicas e comunitárias (SANTOS, 2011).

Outra característica desse programa, que merece destaque, é a proposta de formação continuada que reforça a importância de uma atitude investigativa e reflexiva sobre a realidade educacional e a prática docente, apontando a relevância da escola como locus privilegiado de formação. Ao estudar o Catalogo de 2006, vinculado ao documento de Orientações Gerais propostas pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica e pelos CPDE, observamos que

A articulação teoria e prática, necessária na formação inicial, é fundamental na formação continuada, pois favorece a retroalimentação do conhecimento consagrado com observações do cotidiano escolar, levando à construção de novos saberes. Assim, a prática passa de mero campo de aplicação a campo de produção do conhecimento, à medida que a atividade profissional envolve aprendizagens que vão além da simples aplicação do que foi estudado e os saberes construídos no fazer passam a ser objeto de valorização sistemática. A formação continuada deve voltar-se para a atividade reflexiva e investigativa, incorporando aspectos da diversidade e o compromisso social com a educação e a formação socialmente referenciada dos estudantes (RNFC, 2006, p. 23-24).

Esse debate, em torno da promoção das atividades investigativas e reflexivas, com o objetivo de valorizar os saberes e experiências que os professores possuem, foi um dos mecanismos mais valorizados para amparar o desenvolvimento das propostas de trabalho elaboradas pelos Centros de Pesquisa. Esse movimento parte das críticas vinculadas à constituição de cursos de formação continuada organizados a partir dos estudos e pesquisas acadêmicas, desenvolvidos com a finalidade de colocar o professor em contato com as novas teorias produzidas por especialistas do campo educacional.

Segundo estudiosos como Schön (2000), Perrenoud (2002), Zeichner (1993) Nóvoa (1997), dentro dessa perspectiva de formação continuada os professores não passariam de reprodutores de saberes produzidos em âmbito acadêmico, muitas vezes incompatíveis com as reais condições que enfrentam na escola. De acordo com esses pensadores, os conhecimentos científicos/racionais não seriam suficientes para prepararem os professores à complexidade das situações cotidianas de trabalho. Por isso, a aprendizagem subsidiada pelas experiências, pelo processo de reflexão na ação e sobre a ação – por meio de pesquisas e atividades investigativas realizadas pelos professores, direcionadas à reabilitação de uma suposta razão prática –, passaram a ser consideradas essenciais para a formação docente.

Sabemos que a realidade educacional, o chão da escola, as relações pedagógicas e o trabalho docente, devem ser considerados como um dos pontos de partida para o desenvolvimento de pesquisas científicas que almejem elevar o nível da produção de conhecimentos com vistas a contribuir com a melhoria da qualidade educacional. Porém, de acordo com Silva (2008, p. 90)

O tema pesquisa do professor da educação básica é privilegiado pela literatura educacional e parece engendrar uma nova cultura de docência, que une o individual e coletivo, na ilusão de que, ao conscientizar-se de suas práticas por meio da pesquisa/reflexão, o professor crie condições

de transformar a si mesmo, melhorando sua própria prática e consequentemente a qualidade da aprendizagem escolar. Tal proposta opera em dois sentidos: o da valorização do trabalho docente para a melhoria do ensino e, ao mesmo tempo, do condicionamento dessa melhoria à ação transformadora do professor sobre sua própria prática.

Isso significa dizer que relegar para segundo plano os conhecimentos científicos ao passo que se atribui protagonismo ao professor, incorre no risco de legitimar construções epistemológicas baseadas em um subjetivismo erigido com referências nas impressões pessoais de cada indivíduo, e, consequentemente, de negar a possibilidade de produzir conhecimentos fundamentados em uma análise rigorosa da realidade objetiva.

Concordamos que os professores devem protagonizar as ações relacionadas ao seu trabalho pedagógico. Do mesmo modo, não nos opomos a quaisquer iniciativas realizadas pelos docentes vinculadas ao desenvolvimento de pesquisas e investigações da realidade educacional em que estão inseridos. E também ratificamos que os cursos de formação permanente devem ser desenvolvidos sem desprezar os conhecimentos prévios dos professores.

No entanto, concordamos com Saviani (2004) quando assevera que os professores, ao se depararem com os problemas encontrados na realidade educacional, devem ser motivados a filosofar, ou seja, devem ser desafiados a desenvolver uma atividade reflexiva. Mas essa atividade não pode ser realizada de forma apressada, pois aumentará os riscos de se construir uma análise empobrecida da realidade, guiada por uma forte tendência à constituição de respostas pragmáticas e pontuais, que na maioria das vezes servem apenas como um paliativo, não contribuindo para o desenvolvimento de uma análise radical, rigorosa e de conjunto da realidade educacional.

Saviani (2004) também adverte sobre a importância da ciência para a formação do educador, pois ela o instrumentaliza com as ferramentas teórico/metodológicas necessárias para uma compreensão mais precisa da realidade em que opera. Além disso, os conhecimentos científicos devem estruturar os currículos pedagógicos, bem como a organização do trabalho docente, uma vez que trazem em sua base elementos fundamentais para a promoção humana. Por fim, destaca que uma das funções da escola é contribuir com a formação científica e de cientistas, desse modo, o educador não pode abrir mão da ciência como fonte balizadora de sua atividade profissional.

Desta maneira, precisamos lutar para que os professores tenham acesso a uma sólida fundamentação científica em seu processo educativo, seja ele inicial ou ao longo de sua carreira docente, acompanhada de ricos processos formativos que os auxiliem a

desenvolver reflexões filosóficas. “Com efeito, a passagem de uma educação assistemática (guiada pelo senso comum) para uma educação sistematizada (alçada ao nível da consciência filosófica) é condição indispensável para se desenvolver uma ação pedagógica coerente e eficaz” (SAVIANI, 2004, p. 50-51).

Mesmo existindo passagens no documento relacionadas à defesa de uma formação alicerçada na reflexão crítico-teórica, articulada por meio da análise dos determinantes sociais mais amplos, com destaque para suas implicações na vida profissional dos professores, reforçamos que a compreensão da formação continuada, bem como das ações educativas que devem ser implementadas, são fundamentadas a partir dos pressupostos da epistemologia da prática. Portanto, as orientações presentes na RNFC, coerentemente também seguem a lógica das diretrizes formuladas pelos organismos multilaterais.

1.5.4. Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PNF), foi instituída a partir do Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Esse mesmo decreto também regulamentou a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento Profissional de Nível Superior (CAPES), no fomento a programas de formação inicial e continuada de professores. Essa política foi elaborada com o objetivo de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação para as redes públicas da educação básica.

Todavia, essa política começou a ser esboçada a partir do Decreto n°. 6.094, de 24 de abril de 2007 – que versa sobre a implantação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação²⁰ – pela União, em regime de parceria com os municípios, Distrito Federal e Estados, e a colaboração das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

²⁰ O Compromisso Todos pela Educação se apresenta como um amplo movimento da sociedade civil, guiado por grandes empresários e representantes do setor produtivo, que define estratégias de gestão da qualidade e metas voltadas para a melhoria da educação. Tal movimento tem conduzido uma série de ações no âmbito da educação escolar, em parceria com as redes estaduais e municipais de ensino, tendo em vista elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas através de mecanismos de gestão de desempenho, entre elas: a padronização de currículos; avaliação por desempenho com base em metas previamente estipuladas, preparadas por agentes externos à comunidade escolar e uma crescente burocratização das tarefas no interior da escola.

Esse dispositivo legal disciplinou a anuência ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, fator essencial para a criação do Termo de Cooperação entre o Ministério da Educação (MEC) e as redes públicas de Educação Básica dos municípios, estados e o Distrito Federal, prevendo apoio de assistência técnica ou financeira aos que a ele aderissem.

De acordo com o decreto (6.094/07), os Estados, Distrito Federal e Municípios, aderidos ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), necessitariam construir um diagnóstico preciso de sua realidade educacional, juntamente com as demandas por formação de professores, com a finalidade de fundamentar o desenvolvimento de ações destinadas à elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR). Portanto, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto 6.755/09) foi constituída, a partir das necessidades apontadas pelos municípios, estados e Distrito Federal, por meio do seu PAR, com o fim de organizar os Planos Estratégicos²¹ da formação inicial e continuada, fundamentados nos acordos formulados nos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente²².

Ao estudar os princípios e objetivos enumerados no Decreto 6.755/09, relacionados à formação de professores, verificamos que há uma preocupação com: a) a articulação entre teoria e prática como fontes estruturantes do processo de formação docente, fundamentada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; b) a redução das desigualdades regionais relacionadas ao acesso da formação inicial e continuada; c) a valorização dos docentes, por meio do desenvolvimento de políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho; d) a efetivação da formação

²¹ De acordo com o Art. 5º do Decreto 6.755/09, o plano estratégico deverá contemplar: I - diagnóstico e identificação das necessidades de formação de profissionais do magistério e da capacidade de atendimento das instituições públicas de educação superior envolvidas; II - definição de ações a serem desenvolvidas para o atendimento das necessidades de formação inicial e continuada, nos diferentes níveis e modalidades de ensino; e III - atribuições e responsabilidades de cada partícipe, com especificação dos compromissos assumidos, inclusive financeiros. Além disso, o Art. 6º aponta que os planos estratégicos deverão ser submetidos a análise de aprovação do MEC.

²² Os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, surgem com a finalidade de possibilitar o alcance dos objetivos apresentados na política. O ingresso nos fóruns deu-se por adesão dos órgãos citados e o regime de colaboração foi concretizado por meio dos planos estratégicos elaborados por cada Estado e o Distrito Federal.

continuada como condição básica para a profissionalização docente, a partir de sua integração ao cotidiano escolar e da valorização dos saberes e experiências docentes; e) a garantia de viabilizar aos professores o acesso à atualização teórico-metodológica, vinculadas ao uso de tecnologias da comunicação e informação, via cursos presenciais ou a distância; f) a constituição de ações direcionadas à formação permanente, por meio de atividades formativas, cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado; g) a concessão de bolsas de estudo e pesquisa a participantes de programas de formação inicial, via Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), e continuada de professores da educação básica²³ e h) a criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente.

Observamos um grande descompasso entre os princípios e objetivos apresentados com as ações desenvolvidas no campo da formação de professores. A primeira delas está relacionada a articulação entre teoria e prática como fontes estruturantes do processo de formação docente, fundamentada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos. Essa proposição não é sustentada, uma vez que todos os esforços direcionados à efetivação da formação continuada partem do princípio da importância de sua integração ao cotidiano escolar e da valorização dos saberes e experiências docentes.

Abordamos essa discussão no tópico anterior, mas julgamos necessário reforçar que essa perspectiva formativa está vinculada às produções que discutem a temática na perspectiva da epistemologia da prática (NÓVOA, 1997; SCHÖN, 2000; ZEICHNER, 1993; TARDIF, 1991, dentre outros). De acordo com Silva (2011) esses estudiosos operam com a percepção de que a formação docente se dá num contínuo que congrega aspectos pessoais, profissionais e institucionais, fatores que tornam o saber docente plural, constituído por uma mistura de saberes científicos, provenientes da formação profissional, dos saberes das áreas de conhecimento, dos currículos e saberes da experiência. Nessa perspectiva, é preciso valorizar os conhecimentos teóricos (desenvolvidos por teorias que recortam a realidade), bem como os saberes complexos elaborados pelos docentes ao realizar seu trabalho.

Com base nesses princípios, a formação de professores passa a ser entendida sob a epistemologia da prática, denominada assim por defender que o conhecimento do profissional, a produção do conhecimento e a transformação da sua prática têm como centralidade a reflexão sobre a prática. O ser professor é constituído e aprimorado à

²³ A concessão de bolsas de estudo e pesquisa foi regulamentada pela Lei 11.273 de 06 de fevereiro de 2006.

medida que o profissional em formação ou em serviço busca refletir a partir de situações práticas reais, tornando-se responsável pela construção do seu saber e da sua prática pedagógica, num aprender fazendo, traduzida pela idéia de professor reflexivo: aquele que reconstrói reflexivamente seus saberes e sua prática (SILVA, 2011, p. 1).

Silva (2011), assevera que a ideia de professor reflexivo, apesar de apontar para uma compreensão humanista de formação, opera de forma pragmática ao elevar a ação individualizada dos professores – vinculadas a sua capacidade de refletir sobre suas próprias ações –, à condição essencial para mudança dos problemas educacionais vivenciados na realidade escolar. Além disso adverte que a partir dessa proposição, a concepção de pesquisa e pesquisa educacional são empobrecidas ao serem tomadas de forma utilitária, como veículos facilitadores de uma suposta manipulação da prática, direcionada a corrigir as distorções identificadas, reforçando “a ilusão contraditória de que a reflexão do professor acerca das suas ações mais pragmáticas poderá transformar o mundo que o cerca” (2011, p. 7).

Esta concepção aparece de forma explícita nos documentos elaborados pelo BM (1995, 2010), UNESCO (1998) e OCDE (2004, 2005, 2006, 2007) e de forma implícita na PNF. Dessa forma, podemos afirmar que “a proposta de professor pesquisador/reflexivo atende às necessidades e demandas das atuais políticas educacionais, à medida que aponta para uma inovação curricular e metodológica com poucos custos e com responsabilização do professor” (SILVA, 2011, p. 7).

Assim, os discursos que deslegitimam o papel da *unidade teoria e prática* como fonte essencial da produção de conhecimentos e de intervenção na prática social, relegando a formação para o campo do pragmatismo, têm contribuído decisivamente na constituição de políticas direcionadas à formação inicial de professores desenvolvida, prioritariamente, fora da universidade e, portanto, não contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Apesar de fazer parte dos princípios e objetivos apontados na PNF, o que observamos é uma grande extensão da formação (inicial e continuada) mediada por cursos de Educação à Distância ou por modalidades simplificadas, direcionadas a certificar e regularizar a situação docente.

E dentro desse cenário, a PNF também reforça a importância da valorização dos docentes por meio do desenvolvimento de políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia

de condições dignas de trabalho. No entanto, as pesquisas sobre as condições de trabalho docente desenvolvidas por Oliveira e Vieira (2012) acenam para um contexto de intensificação e precarização das atividades docentes, com; a) a atribuição de novas funções e responsabilidades aos professores, a partir da diversificação das atividades educativas; b) controle sobre o trabalho docente pela crescente atuação da gestão dos sistemas de ensino, instituídos com o auxílio das tecnologias pedagógicas, livros didáticos, calendários, horários, etc.; c) existência de salários abaixo do que é estipulado pela Lei 11.738/08 relacionada ao Piso Nacional Salarial; d) ausência de planos de carreira; f) jornada de trabalho elevada dentro das instituições de ensino, muitas vezes sendo estendida para o tempo livre dos docentes, que precisam realizar atividades de planejamento e avaliação em casa; g) centralização da carreira no esforço individual, onde o professor passa a ser submetido a lógica meritocrática para ascender na carreira; h) falta de condições básicas de trabalho nas instituições de ensino, envolvendo desde a infraestrutura inadequada até a escassez de materiais pedagógicos básicos.

É importante lembrar que as condições de trabalho estão estreitamente relacionadas às condições de vida dos trabalhadores. Dessa forma, “assegurar melhores condições de trabalho é uma luta contínua para a qual os trabalhadores não poderão ceder ao movimento de acumulação do capitalismo sem resistir continuamente” (OLIVEIRA E VIEIRA, 2012, p. 156). Assim verificamos que as proposições presentes no PNF estão longe de serem efetivadas, fator que deve intensificar a luta dos trabalhadores da educação para conquistar melhores condições de trabalho e de vida.

Apesar disso, a PNF inova ao instituir a concessão de bolsas de estudo e pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores da educação básica. Sabemos que grande parte dos alunos matriculados em cursos de licenciatura são oriundos de famílias pertencentes às camadas mais pobres da sociedade e os auxílios concedidos sob a forma de bolsas de iniciação científica contribui de forma significativa com a permanência desses estudantes nos cursos de formação inicial, bem como auxilia no enriquecimento de seu processo formativo ao incentivá-los a participarem de grupos de estudos e pesquisa. Da mesma forma, a concessão de bolsas para os docentes em exercício constitui um importante incentivo para que participem dos programas de pós-graduação lato e stricto sensu.

De acordo com o Decreto 6.755/09 foi delegada à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), juntamente com seu Conselho Nacional de Educação, a responsabilidade pela indução, fomento e avaliação do PNF. A

Capes, juntamente com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), ficaram responsáveis em fomentar os programas de formação inicial e continuada de professores por meio de bolsas de estudo, bolsas de pesquisas, recursos para custeio das despesas assumidas pelas instituições participantes do Plano, concessão de apoio técnico e/ou financeiro aos estados, Distrito Federal e municípios para garantir o funcionamento dos polos de apoio presencial do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e bolsas de iniciação à docência aos professores da Educação Básica matriculados nos cursos de licenciatura oferecidos.

Mas de acordo com os estudos de Freire (2007) a Capes em conjunto com o FNDE (agências de financiamento) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), na avaliação da Educação Básica, constituem o tripé das agências reguladoras no campo da educação. Dentro de um cenário de redefinição do papel do Estado, originário das transformações advindas do modelo capitalista, a regulação passa a ser o núcleo no campo da educação e da formação de professores no Brasil.

É este caráter do estado, regulador, que orienta as diferentes políticas e suas medidas de implementação, buscando responder a questões como: quais os conhecimentos necessários a todas as crianças e jovens, como desenvolver a aprendizagem desses conhecimentos, como preparar os professores para essa tarefa (Diretrizes e Referenciais), quais as instituições mais adequadas e sua forma institucional e pedagógica (regulamentação das instituições formadoras). Por último, como avaliar os sujeitos envolvidos nas tarefas educativas exigidas pelas reformas (sistemas de avaliação de estudantes – SAEB, ENEM, Prova Brasil) e como controlar o trabalho docente e a produção da formação – em processos de acreditação de cursos e instituições e de certificação de professores, que pode retornar nas políticas atuais.

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, também está alinhada a essa lógica gerencial e reguladora. Como podemos observar houve poucos avanços no que tange a efetivação de melhorias concretas nas condições de trabalho e formação docente, essenciais para alcançarmos outros patamares de qualidade de ensino.

1.5.5. Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública

A Portaria 1.328, de 23 de setembro de 2011 instituiu a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública

(RNF), com a finalidade de subsidiar as ações de formação continuada constituídas mediante as demandas apresentadas nos planos estratégicos desenvolvidos pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, de acordo com o Decreto 6.755/09.

Essa Rede será constituída pelas IES (públicas e comunitárias) e pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFECT), que, a qualquer momento, poderão apresentar seus termos de adesão ao Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica, em conformidade com o cronograma anual de planejamento da formação e o exercício fiscal correspondente.

De acordo com o Art. 2º, a Rede será coordenada e supervisionada pelo Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica (criada pela Portaria MEC nº 1.087/11), que será responsável em desenvolver, coordenar e avaliar as ações e programas do MEC, CAPES e FNDE.

O MEC financiará as ações da Rede em conformidade com os planos estratégicos dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, com o objetivo de arcar com as despesas advindas das iniciativas propostas, porém, observados os limites de movimentação, empenho e pagamento da programação orçamentária e financeira anual. O MEC alocará os recursos diretamente à matriz orçamentária de cada IESF e aos IFECT. Já as demais instituições (IES estaduais, municipais e comunitárias) serão subsidiadas via convênios.

O Art. 6º dessa Portaria regulamenta a concessão de bolsas de estudos e pesquisas direcionadas aos professores que estiverem participando dos programas, cursos e ações desenvolvidas no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, na forma da Lei nº 11.273/2006 e suas modificações.

O Art. 8º aponta que o MEC, a CAPES e o FNDE definirão em instrumentos próprios as normas e atribuições para assegurar o funcionamento da RNF.

Ao longo desse capítulo temos denunciado que dentro da reconfiguração do mundo do trabalho, estabelecido pela reestruturação produtiva e pela prevalência do ideário neoliberal, relacionado ao recuo do Estado e o avanço das leis de mercado que vem regendo a forma de organização social, cada indivíduo passa a ser responsabilizado por sua inclusão/exclusão da vida social. Dentro dessa lógica, buscar novos recursos que aumentem a vida útil no mundo do trabalho devem ser perseguidos de forma individual.

Ao analisar os documentos internacionais que versam sobre a formação de professores e, apesar do reconhecimento da importância da formação continuada, em

âmbito nacional e internacional e de sua legitimação na instância legal, observamos que isso não foi suficiente para convalidar as ações direcionadas à continuidade no processo formativo dos professores, uma vez que não conseguiram assegurar as condições objetivas de trabalho para que os docentes tivessem possibilidade de investir na formação.

Santos (2011, p. 4) aponta que

As questões apresentadas até aqui nos levam a pensar que uma nova política de valorização e profissionalização dos educadores fundar-se-ia em referenciais, como o estímulo à qualificação profissional, à recuperação da dignidade profissional pela atribuição de salários justos e jornada em uma única escola, a ênfase na formação continuada, articulada à construção coletiva do projeto político-pedagógico, permitindo ao educador tempo para o estudo, para o trabalho coletivo e para a criação de novos projetos pedagógicos que envolvam os sujeitos da ação educativa na escola e na comunidade em que estão inseridos. Sem esses fatores, a política de formação e valorização do magistério teria pouca chance de êxito, pois restringir-se-ia a uma retórica, como ocorreu ao tempo da reforma educativa dos anos 1990.

Como podemos verificar até aqui, o processo de contrarreforma do Estado brasileiro promoveu profundos impactos na constituição das políticas educacionais, dentre elas, as direcionadas a formação continuada de professores contribuíram de forma significativa para o aumento da precariedade das condições de trabalho; perda de autonomia do trabalho docente; a desvalorização profissional e a degradação do *status* da profissão; fragilização do conhecimento, decorrente de práticas fragmentadas, fator que tem contribuído para o barateamento e aligeiramento da formação dos professores. Isso significa dizer que, em relação às políticas de formação de professores, há uma produção de sentidos que está sendo desenvolvida e precisa ser compreendida e questionada.

No próximo capítulo iremos analisar a produção do conhecimento no campo da Educação Física, vinculado a formação continuada de professores, com vistas a identificar como essa temática foi apropriada pelos autores dessa área de conhecimento, bem como analisar quais são os sentidos e significados atribuídos a continuidade da formação.

CAPÍTULO II - INVESTIGAÇÃO SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES SOB ANÁLISE

2.1. A produção do conhecimento no campo da Educação Física: um breve relato

Os primeiros estudos destinados a investigar a produção acadêmica da área foram de Silva (1990). Em sua pesquisa ela analisou as implicações epistemológicas das dissertações produzidas entre os anos de 1979 a 1987²⁴ e constatou: a) predomínio de um modelo científico que se baseava nos princípios da quantificação e matematização dos fenômenos, apoiado na concepção de ciência positivista; b) concepção de educação física fundamentada em bases biologicistas e orientada por critérios antropométricos e fisiológicos; c) Concepção de esporte associada à melhoria da aptidão física, ao alto rendimento, à primazia da técnica, à análise biomecânica do movimento e à manutenção da saúde; d) análises e descrições baseadas em parâmetros estatísticos; e) objetos de estudo descontextualizados e ahistóricos, tentando acenar uma pretensa imparcialidade e neutralidade do pesquisador.

Em uma segunda pesquisa, a referida autora analisou as dissertações defendidas nos programas de mestrado da Universidade de São Paulo, Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade de Campinas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade Federal de Minas Gerais, defendidas no período de 1988 a 1994, onde pode constatar: a) o surgimento de novas discussões na área amparadas pelas ciências sociais e humanas; b) o aumento do interesse dos pesquisadores da área de educação física e esportes no Brasil por questões de cunho epistemológico assumindo uma maior importância, quando comparado com décadas anteriores (SILVA 1997);

A produção do conhecimento nesse período foi desenvolvida em plena efervescência do processo de redemocratização do Brasil. Aquela conjuntura propiciou o início da mudança no perfil da produção acadêmica da área, bem como da organização de espaços de debate e estudos direcionados a reflexão crítica, teórico-filosófico e epistemológica acerca da pesquisa no campo da educação física.

²⁴ A produção do conhecimento desse período foi demarcada pelo contexto histórico onde prevaleceu a Ditadura Militar no país. Nesse período a Educação Física estava completamente subjugada ao campo das ciências biológicas e naturais. No fim da década de 1980 e início de 1990 a área passará por um processo de “transformação”. No final desse capítulo trataremos desse assunto de forma mais detalhada.

Martins e Silva (2012), ao analisar as dissertações defendidas no período de 1995 a 2003, nos mestrados de Educação Física no Brasil e analisar as características, tendências e perfil epistemológico das teses defendidas nos doutorados da área da Educação Física no período de 1989 a 2003 constataram que: a) houve crescimento do número de programas, diversificação das áreas de concentração e linhas de pesquisa; b) ocorreu no período analisado uma reorientação metodológica-epistemológica da produção científica da área, pois as pesquisas realizadas já não se restringem aos estudos experimentais ou a outros modelos alicerçados na concepção positivista de ciência, contudo, alguns antigos problemas ainda não foram resolvidos, o caráter meramente descritivo limitado à constatação dos fatos, ainda é predominante nas pesquisas, mesmo que fundamentadas em referenciais teóricos diferentes; c) a concentração regional dos programas ainda se apresenta como um entrave para o desenvolvimento da área; d) houve um inquestionável crescimento quantitativo das dissertações e teses desenvolvidas, porém, a contribuição social e científica da maioria dessas pesquisas ainda é questionável e se apresenta como um desafio e uma meta a ser atingida pela área.

Estudos realizados por Neto et al (2006), das 122 teses de doutorado defendidas entre os anos de 2000 e 2005 na educação física, 58, ou seja, 47% delas, versavam sobre aptidão física e saúde ou rendimento de alto nível e tinham como referência a abordagem empírico-analítica.

Sem dúvida a década de 1980 e início dos anos de 1990 foram propícios para o rompimento com um modelo hegemônico de produção do conhecimento em Educação Física. Mas é importante salientar que isso não significou uma mudança de paradigma na área, muito menos uma cisão radical com seu passado conservador. A produção científica da década de 1990 foi marcada pela conjuntura social desse período histórico, fortemente influenciado pelo avanço da ideologia neoliberal e dos processos de reestruturação produtiva no Brasil.

Nesse contexto podemos destacar a implantação do modelo CAPES de avaliação (1996/1997), caracterizado pela instituição da produtividade acadêmica, em virtude dos constantes apelos do setor produtivo pela consolidação dos processos de investigação ligados aos interesses das grandes corporações comerciais. Esse novo modo de gestão e avaliação das produções científicas tem redundado no fenômeno do produtivismo

acadêmico, onde os números de publicação se sobressaem à qualidade da pesquisa, fator que tem contribuído para um perfil de produção avesso ao projeto instituído²⁵.

Sobrinho (2005, p. 83) ao analisar a globalização e produção de conhecimento e seus impactos sobre a relação entre a universidade/sociedade, observa

Ao atribuir determinados fins, isto é, ao definir um sentido de utilidade, a ciência também se submete as mais rigorosas determinações epistemológicas e a critérios e políticas ligados aos financiamentos das pesquisas e à distribuição dos produtos. Essa mudança corresponde em boa parte a uma passagem de ênfase das ciências básicas para as aplicadas. Com isso se alteram não somente as práticas convencionais de produção, mas também de consumo e aplicação dos resultados das pesquisas. Em outras palavras, alteram-se as relações dos pesquisadores com a ciência e com a sociedade. Essas transformações não se limitam aos campos da ciência e da tecnologia. Para além disso, interferem tanto nas macrodimensões sociais como também nas microdimensões cotidianas.

Isso significa dizer que a ciência passa a ser guiada pelas diferentes e contraditórias forças sociais (políticas, econômicas, culturais), que podem estar vinculadas a um projeto mercantil e privatista ou estruturadas por uma concepção que defende o conhecimento como bem público e universal. É evidente a prevalência de uma tendência dominante sobre a produção do conhecimento, ou seja, aquela ligada aos interesses do capital e a sua forma de reprodução. Esse novo modo tem impactado severamente o desenvolvimento da pesquisa, redefinindo seus rumos, estruturando seu sentido e sua funcionalidade. E no campo da Educação Física isso não é diferente.

Diante desse contexto, consideramos fundamental analisar as produções acadêmicas que versam sobre formação continuada de professores de Educação Física, buscando identificar os nexos que estabelecem com as políticas de produção científica e com as diretrizes tecidas a nível internacional sobre formação de professores. Em conjunto com essa perspectiva investigativa, também buscamos evidenciar os principais debates estabelecidos na área, destacando as diferentes perspectivas de formação que se alinham.

²⁵ A onda do produtivismo acadêmico fez emergir a lógica da multiplicação de textos oriundos de uma única pesquisa e da rede de trabalhos partilhados desenvolvidos a partir de acordos coletivos, dando origem a falsas autorias. Dentro da lógica avaliativa presentes na Capes, ainda há a perseguição de revistas de alto impacto, principalmente em periódicos internacionais. Contudo, ainda falta dados que comprovem uma real funcionalidade e aplicação desses estudos no que se refere ao seu potencial mercadológico.

Dessa forma, procuramos neste capítulo ordenar e analisar o conjunto de informações e resultados já obtidos com os estudos desenvolvidos sobre a temática formação continuada de professores de Educação Física, visando preparar o terreno para fundamentar as análises desta pesquisa.

Nos tópicos que seguem apresentamos um mapeamento das discussões identificadas e suas contribuições para o campo acadêmico, seguido de uma análise mais profunda dos trabalhos que defendem o professor pesquisador crítico reflexivo (nos moldes da epistemologia da prática) em contraposição aos estudos que se alinham a uma perspectiva que defendem uma sólida formação teórico/científica para a formação do professor.

2.1.1 A formação continuada em Educação Física e seu lugar na Educação Infantil

Ao analisarmos os periódicos da Educação Física identificamos o trabalho de Piragibe e Ferraz (2006) que versa sobre a organização de um curso de formação continuada direcionada a professoras que atuam na educação infantil, mediadas pela técnica dos diários de aula. Os autores se contrapõem aos modelos de formação continuada baseados na lógica do treinamento, uma vez que silenciam e desvalorizam os conhecimentos prévios dos docentes. Diante disso, se posicionam a favor dos processos formativos que buscam promover a *prática reflexiva dos professores*, ao articular a *reflexão na ação, ação com a investigação*.

Dessa forma, o curso priorizou em um primeiro momento o debate sobre textos científicos que tratavam dos objetivos, conteúdos, metodologias de ensino e avaliação da Educação Física em sua especificidade com a Educação Infantil. Em um segundo momento deu ênfase nas discussões e análises sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas próprias professoras, a partir dos relatos registrados por cada uma delas em seus diários de aula.

Ao analisar as entrevistas realizadas com quatro professoras generalistas²⁶, juntamente com os diários de aulas produzidos, Piragibe e Ferraz (2006) apontam que: a) nos primeiros diários as professoras avaliavam aspectos não relacionados aos objetivos e conteúdos da aula, deixando-se envolver pelas emoções que emaranham a reflexão na

²⁶ Piragibe e Ferraz (2006) não deixam claro qual a formação das professoras entrevistadas (pedagogas ou magistério). Contudo, fica evidente em seu trabalho que não se tratam de professoras formadas em Educação Física.

ação; b) posteriormente, quando a escrita dos diários e as discussões coletivas passaram a fazer parte do cotidiano de trabalho, conseguiram identificar as principais dificuldades dos alunos em relação às habilidades básicas, ao ritmo e aos jogos; c) os estilos de ensino por tarefas (circuitos/estações de aprendizagem) e descoberta orientada foram considerados eficientes pelas professoras, passando a fazer parte das formas de estruturação das aulas; d) o jogo de regras contribuiu para discussões sobre compreensão, construção e respeito a diversas regras sociais; e) houve dificuldades externas à aula (baixos salários, dificuldade de acesso à literatura, entre outros) as quais mostraram a importância do apoio pedagógico e material (por exemplo, jornada completa como regime de trabalho em somente uma escola); f) o ato de valorizar a participação das crianças nas decisões durante as aulas possibilitou compreender seu modo de pensar, contribuindo para atingir o objetivo da aula e facilitando os planejamentos e as reflexões das professoras.

Piragibe e Ferraz (2006) finalizam seu trabalho indicando a necessidade de intensificarmos os questionamentos sobre a ausência dos professores de Educação Física na Educação Infantil, reforçada principalmente pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que argumenta não ser recomendável para esse ciclo de escolarização a presença de especialistas, mas que não prevê a incapacidade dos professores generalistas em lidar com os conhecimentos específicos dessa área. Juntamente com isso, apontam a importância dos diários de aula como técnica formativa, pois induzem os professores a organizar registros sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula, fator que contribui de forma significativa com o processo de reflexão sobre sua própria prática pedagógica.

Pandolfi et al (2007), desenvolvem uma pesquisa junto aos professores (as) de Educação Física da Secretaria de Educação Municipal de Florianópolis, com o objetivo de verificar se os estudos e troca de experiências desenvolvidos mediante a participação no Grupo Independente de Estudos de Educação Física na Educação Infantil (GIEFEI), conseguiu contribuir com a melhoria da prática pedagógica dos envolvidos. Diante disso, observaram em seu estudo se os integrantes perseguem e orientam uma prática pedagógica de Educação Física na Educação Infantil coerente com as discussões e proposições tratadas nos estudos do Grupo e nos remotos e escassos cursos de formação continuada que acessaram.

Pandolfi et al (2007), apontam que o (GIEFEI) nasceu em 2004 com a finalidade de constituir um espaço e tempo de conhecimento, troca e debate sobre a realidade das práticas pedagógicas de Educação Física, em Núcleos de Educação Infantil e Creches da

Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. No período de vigência das atividades desse grupo foi possível notar a concretização de uma ação de formação continuada que possibilitou a troca de experiências, bem como o desenvolvimento de debates férteis em relação aos problemas da Educação Física no contexto da Educação Infantil.

Ao fim da pesquisa constataram que: a) os professores ressaltam o lúdico como elemento fundamental para justificar a relevância e legitimidade da Educação Física na Educação Infantil; b) o jogo e a brincadeira aparecem como os alicerces da formação da cultura infantil, constituindo a base de todos projetos desenvolvidos coletivamente no interior das Instituições de Educação Infantil; c) grande parte dos participantes procuram integrar as aulas de Educação Física em conexão com o projeto da sala de aula e da escola, mesmo diante da ausência de espaço dentro da grade de trabalho para realizar os planejamentos coletivos; d) o planejamento é visto como uma questão importante e que deve ser constantemente questionado e reorganizado, porém, destacam que os Projetos Políticos Pedagógicos das Unidades Educativas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis não descrevem o planejamento da Educação Física e tampouco dos elementos tempo, espaço e materiais, fator que tem acarretado em diferentes compreensões e práticas da Educação Física no contexto da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e, por fim e) a participação dos encontros de formação do GIEFEI estimularam os integrantes a buscarem constantemente novos conhecimentos, contribuindo para o desenvolvimento da reflexão da prática pedagógica, por meio das proposições de leitura, estudos e discussões que redundaram em mudanças concretas nas aulas de Educação Física (PANDOLFI et al, 2007).

Segundo Soares (2002), pensar a consolidação da presença da Educação Física na educação de crianças de zero a seis anos começa na compreensão desta última como tempo e espaço de acesso ao conhecimento em suas múltiplas dimensões e, conseqüentemente, de construção de saberes. Pensar o conhecimento em suas muitas dimensões não é pensar num corpo de disciplinas e simplesmente introduzi-las em um currículo. A Educação Física deve estar integrada à proposta pedagógica das escolas de educação infantil, considerando a criança em sua totalidade.

A autora salienta que o currículo é um caminho nascido de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. É um diálogo situado, pois toda proposta traz consigo o lugar de onde fala, a gama de valores que a constitui, as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. Sendo assim, não existe uma resposta pronta e acabada para um currículo, ele é um caminho a ser

construído. Dessa forma, se torna impossível definir o que ensinar sem a clareza do porquê, para quem, por quem, como e onde. Isso engloba uma série de hipóteses e pontos, um conjunto de princípios e ações.

Quando falamos de educação infantil e da Educação Física nesse contexto, estamos falando de um lugar específico, isto é, da escola. Falamos de escolas, cada uma delas com valores, concepções, dificuldades, problemas que lhes são próprios, considerando todo seu contexto sociocultural. Toda proposta curricular estará sempre associada à orientação política, ideológica e metodológica das pessoas que participam da sua formulação, ou seja, nenhuma proposta jamais será neutra. Portanto, pensar uma proposta pedagógica para a Educação Física na educação infantil é pensar uma determinada instituição com características peculiares e que dialoga com concepções, propostas e ações pedagógicas influentes na disciplina e ao mesmo tempo influenciadas por ela. Assim, construímos princípios e ações tendo em vista o desenvolvimento de uma proposta curricular que amplie as perspectivas da educação infantil e de seus valores educativos e sociais. (SOARES, p. 21, 2002)

Dessa forma, a autora defende a inserção da Educação Física na educação infantil, baseada nos tempos e espaços que a criança terá acesso ao conhecimento em suas múltiplas dimensões, participando como sujeito sócio-histórico produtor de cultura.

Barbosa (2002), ressalta que o processo de construção de conhecimentos pela criança e, especificamente, o papel dos professores no processo educativo, parece ter um grande peso no momento de se definir o currículo para a educação infantil. Ganham importância aqui tanto as(os) pedagogas(os) quanto as(os) professoras(es) de educação física, que trabalhando de modo interdisciplinar podem favorecer os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil, desde o momento em que um bebê, por exemplo, entra para o sistema de atendimento. Ela também defende que o trabalho abarque não mais disciplinas ou profissionais “disciplinados”, mas sim as zonas de fronteira entre conhecimentos que possam ser apropriadas e dominadas por diferentes profissionais.

Dessa forma, verificamos que o professor formado em Pedagogia ou em Educação Física, por exemplo, deve superar as visões tradicionais sobre a infância brasileira, situá-la historicamente, desvendar sua cultura e suas particularidades e aprender a tomar como modelo de trabalho não mais o ensino escolar, mas a educação infantil e todas as suas possibilidades. Porém, é necessário continuar o processo de lutas para garantir a atuação de professores de Educação Física junto a Educação Infantil e sem dúvida alguma, os processos de formação continuada poderão auxiliar nessa empreitada.

2.1.2 A formação continuada em Educação Física e suas contribuições para o processo de Inclusão Escolar

As pesquisas, debates e a produção do conhecimento sobre inclusão cresceram em nosso país, devido ao intenso trabalho dos estudiosos desse campo e das reivindicações sociais direcionadas ao reconhecimento e respeito as necessidades educacionais especiais (NEE) dos alunos que frequentam o ensino regular. Diante desses estudos um dos temas privilegiados é a formação de professores, considerada fundamental para contribuir com a melhoria do atendimento aos alunos com NEEs.

De acordo com Plestch (2009), os investimentos isolados na formação de professores em nível superior não são suficientes para superar a complexidade dos problemas educacionais historicamente reproduzidos em nosso país. No que diz respeito ao paradigma da inclusão educacional diversos fatores precisam ser considerados para alcançarmos os patamares de qualidade almejados como: o contexto social, econômico e cultural em que a escola está inserida; as concepções e representações sociais concernentes à deficiência, bem como a disponibilização de recursos financeiros para as escolas. Dessa maneira, a formação de professores (inicial e continuada) deve prepará-los para compreenderem os desafios da inclusão, bem como mobilizar os conhecimentos adquiridos por meio da ação e reflexão teórico-prática.

Ao analisarmos a produção de conhecimento sobre formação continuada de professores veiculadas pelos periódicos em análise, verificamos que o tema *formação de professores e inclusão* também vem sendo privilegiado no campo da Educação Física.

Identificamos o estudo de Cruz e Ferreira (2005) que teve como objetivo analisar como os professores de Educação Física trabalham em suas aulas com a proposta de inclusão escolar de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e em que medida um programa de formação continuada pode contribuir para o enfrentamento desta situação.

Cruz e Ferreira (2005) apontam que a formação de professores necessita passar por um processo de aperfeiçoamento com o objetivo de melhor preparar os profissionais da educação. Essa advertência é apresentada como forma de chamar atenção sobre os equívocos criados em torno da formação continuada e seu suposto papel na correção das trajetórias de uma formação inicial fragilizada e deficiente. No estudo em análise é defendido a articulação entre formação inicial e continuada, como componentes essenciais para formação profissional.

Os autores também advertem que os debates e pesquisas acadêmicas desenvolvidas na Educação Física, especificamente na área da *Educação Física Adaptada*, necessitam ser aperfeiçoados e aproximados das questões que envolvem o cotidiano dos docentes e de sua intervenção profissional no interior da escola. Isso é fundamental, pois grande parte dos professores não tiveram acesso em sua formação inicial a discussões sobre inclusão da pessoa deficiente, bem como o papel educativo que a Educação Física deve assumir junto aos alunos com NEE. Diante disso, a formação continuada surge como uma excelente alternativa para auxiliar os docentes a instituírem *processos de reflexão sobre sua própria prática pedagógica*, ao mesmo tempo que possibilita o adensamento de aspectos atitudinais, conceituais e procedimentais presentes na competência profissional ambicionada em sua formação, principalmente quando o foco é elevar a qualidade dos serviços educacionais prestados.

Diante da perspectiva de inclusão escolar de pessoas que apresentam deficiência essa discussão recebe um colorido especial, principalmente no tocante a suas implicações no processo de formação profissional do professor de Educação Física. É a partir da assunção de que o processo de ensino em aulas de Educação Física diz respeito à construção de um ambiente que proporcione ao aluno vivências motoras significativas ao seu processo de desenvolvimento e capazes de corroborar o projeto pedagógico da escola, que devemos considerar a possibilidade - como professores de Educação Física - de intervir na realidade de alunos que apresentem deficiência (CRUZ E FERRERIA, 2005, p. 165).

Diante disso, os autores defendem a formação continuada como forma de auxiliar os professores a compreenderem que durante as aulas de Educação Física é fundamental focalizar *o movimento corporal e não a deficiência* da pessoa, como forma de proporcionar os alunos o acesso e as condições necessárias para interação com seu ambiente físico-social. Para isso, as ações de formação continuada devem desenvolver competências junto aos docentes de modo a auxiliá-los a conhecer com profundidade as discussões sobre a deficiência, aprendizagem motora, desenvolvimento motor e metodologias de ensino da Educação Física direcionadas a pessoa deficiente.

Cruz e Ferreira (2005) desenvolveram sua pesquisa sob os pressupostos metodológicos do grupo de focalização. Para isso contaram com a participação de dezesseis professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Londrina, que participavam do grupo de trabalho direcionado a debater questões pertinentes à intervenção do professor de Educação Física em ambientes escolares inclusivos. Os autores adotaram as entrevistas coletivas, observações e análises de aulas gravadas em

VHS e diários de campo reflexivos como instrumento de coleta de dados. Para análise e tratamento dos dados obtidos, utilizaram a técnica da fotografia, radiografia e cinematografia do grupo²⁷.

Ao empreenderem a análise dos dados Cruz e Ferreira (2005) observaram que apenas um participante da pesquisa teve acesso a informações sobre a pessoa deficiente na graduação. Os demais não tiveram acesso a esse debate na formação inicial, porque haviam concluído o curso de Educação Física no início da década de 1990 e as disciplinas direcionadas a abordagem do tema Educação Física para pessoa deficiente só terem sido incorporadas aos currículos de graduação na cidade de Londrina a partir dessa mesma década. Apesar de um aluno ter acessado conhecimentos prévios sobre essa temática, relatou não ter segurança para desenvolver seu trabalho junto a esse público.

Ao analisar a compreensão dos participantes da pesquisa sobre o cotidiano escolar em contextos educacionais orientados por uma perspectiva inclusiva, os autores identificaram algumas contradições no relato dos professores que pareciam não ter clareza da sua função educativa junto aos alunos com NEE.

A paixão pelo ofício, indicada acima, parece estar separada por uma tênue linha da compaixão por aqueles que apresentam necessidades especiais. Esse é um sentimento que, se perpetuado no cotidiano escolar, pode conduzir a ações pseudo-pedagógicas inócuas ao processo de escolarização desses alunos. Ainda é comum, independente de nível sócioeconômico-cultural, que a avaliação social do trabalho realizado junto a pessoas com necessidades especiais se apoie mais na benevolência daqueles que se dispõem, às vezes *filantrropicamente*, a cuidar delas, do que em critérios de cunho profissional – como avaliação do ensino e da aprendizagem, por exemplo (CRUZ E FERREIRA, 2005, p. 170-171).

Esses dados apontam a fragilidade existente entre os docentes sobre sua função profissional no interior das instituições de ensino e no trato com a pessoa deficiente. Diante disso, os autores apontam a importância do grupo de trabalho e estudo para compreensão e superação de algumas dificuldades encontradas pelos professores participantes. Os encontros foram fundamentais para promover a troca de experiências e acesso a novas informações e conhecimentos sobre o tema inclusão, fatores essenciais para esclarecer que a relação teoria e prática constitui expressão fundamental para a efetivação de uma intervenção profissional academicamente sustentada.

²⁷ Foge ao objetivo desse trabalho detalhar e explicar as técnicas e procedimento metodológicos adotados pelos autores. Para mais informações consultar o trabalho de Cruz e Ferreira (2005).

Cruz e Ferreira (2005) destacam a relação teoria e prática, porque observaram em sua pesquisa a contradição expressa na busca de formação que garantisse uma intervenção profissional de qualidade. Os autores apontam que

(...) Se em alguns momentos o conhecimento teórico era reivindicado, noutro era exatamente a experiência reveladora de um conhecimento mais prático que se mostrava capaz de atender aos anseios dos participantes do Grupo. Seus modos de lidar com os problemas que surgem no dia-a-dia escolar estão mais ligados a soluções práticas, dentro de seus contextos mais imediatos de ação do que elaborações teóricas mais sofisticadas.

Aqui os autores revelam a necessidade que os professores sentem de encontrar na teoria subsídios para instrumentalizar suas ações práticas, formas de orientar o seu fazer diário e de superar as dificuldades encontradas no atendimento aos alunos com NEE. Mesmo sendo uma relação marcada pela frustração, já que os docentes não obtêm as respostas desejadas, pelo menos com a suposta clareza que almejam, ainda reconhecem a importância do conhecimento teórico para sustentar sua atividade profissional. No entanto, Cruz e Ferreira (2005) apontam que a sobrevivência do grupo foi conquistada mais pelo caráter prático e propositivo da proposta de formação continuada instituída, fator que contribuiu para a permanência dos docentes.

De acordo com os autores esse caráter prático e propositivo presente na organização das atividades do grupo colaborou para superar a solidão vivenciada no interior da escola, onde o professor parece não encontrar condições adequadas para desenvolver uma reflexão mais qualificada sobre seu trabalho. Além disso, desenvolver o trabalho junto aos professores partindo dos conflitos encontrados em seu cotidiano profissional, contribuiu para iniciar as reflexões e ações direcionadas à resolução dos problemas identificados.

Assim, Cruz e Ferreira (2005) concluem seu trabalho reafirmando a importância da formação continuada para auxiliar os professores a organizarem processos de reflexão sobre sua realidade de trabalho, com vistas a aprimorar as aulas de Educação Física em ambientes educacionais inclusivos. Além disso, observam que conceber a formação inicial ou continuada tomando como referência apenas o conhecimento formalizado pode restringir o campo de discussão e debate sobre o tema, uma vez que o ponto central não deve ser quando se inicia ou de onde se continua a formação²⁸ e sim das possibilidades de

²⁸ Os autores apresentam esse ponto de vista tomando como referência os dados encontrados na pesquisa. Como apenas um entre dezesseis professores relataram ter entrado em contato com discussões relacionadas

organiza-la de modo a promover o desenvolvimento profissional amparado por uma perspectiva de auto-aprimoramento, direcionada a promover intervenções de impacto diante das demandas sociais encontradas pelos professores.

2.1.3 As pesquisas sobre os cursos de especialização e suas contribuições para a formação continuada de professores de Educação Física

Ao analisar as produções veiculadas nos periódicos científicos, identificamos três artigos (BRACHT et al (2002), ALVES (2005) e MASCARENHAS, ONOFRE E PATRIARCA (2008)), cujo objeto de pesquisa foi a análise de cursos de pós-graduação *latu sensu* e suas contribuições para o processo de formação continuada de professores de Educação Física.

Esses estudiosos buscaram subsídios teóricos nas obras de Tardif (1997) (ALVES, 2005; MASCARENHAS, ONOFRE E PATRIARCA, 2012), Nóvoa (1991,1992) (ALVES, 2005), Zeichner (1993) (BRACHT et al, 2002; ALVES 2005) e Shön (1992) (ALVES, 2005). Esses autores são reconhecidos pela discussão que desenvolvem no campo da Educação sobre formação de professores e, mais especificamente, por combaterem uma perspectiva de formação cientificista e aplicacionista, por considerarem que dentro desses processos há uma plena anulação dos saberes que os docentes constroem e acumulam ao longo de sua experiência profissional. Além disso, defendem um modelo de formação crítico-reflexivo pautado pela instituição de pesquisas direcionadas a auxiliar os professores a desenvolverem respostas aos problemas encontrados em sua prática de trabalho.

Com relação aos procedimentos metodológicos, os autores desenvolveram estudos de caso de tipo etnográfico (MASCARENHAS, ONOFRE e PATRIARCA, 2008), pesquisa-ação (BRACHT et al, 2002) e pesquisa de campo (ALVES, 2005). Todos pesquisadores se valeram da entrevista semi-estruturada e da análise de documentos (PPP dos cursos) para desenvolver seus trabalhos.

Bracht et al (2002), realizaram a pesquisa em um curso de especialização promovido pelo Laboratório de Estudos em Educação Física (Lesef) vinculado ao Centro de Educação Física e Desporto da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/UFES).

a inclusão da pessoa deficiente nas aulas de Educação Física, os autores perceberam que nesse caso específico não foi possível seguir um modelo de formação continuada cuja finalidade é dar sequência e aprofundar os conhecimentos adquiridos na formação inicial.

Ao realizar esse estudo os autores elegeram como objetivo geral verificar em que medida a metodologia da pesquisa-ação apresenta-se como uma estratégia adequada de formação continuada de professores, quando a intenção é provocar mudanças na prática pedagógica numa perspectiva crítica.

Dessa forma, os autores se fundamentaram na pesquisa-ação, por acreditarem que ela poderia ser utilizada como instrumento para se contrapor aos programas convencionais de formação continuada, baseado na *transmissão de conhecimentos*. Além disso, apontam que essa perspectiva metodológica apresenta alto potencial para tornar o trabalho formativo mais significativo, uma vez que permite estreitar e articular o conhecimento da realidade da própria prática com a ação, bem como valorizar o papel dos participantes de pesquisa, que passam a ser sujeitos pesquisadores de suas próprias práticas.

Dentro dessa perspectiva os autores compreendem a formação continuada como formação *crítico-reflexiva* que privilegia a reflexão sobre a prática e a *pesquisa* como princípio para a autoformação profissional.

Bracht et al (2002, p. 14) observam que no início do curso procuraram deixar claro que,

Os professores-discentes precisariam assumir o papel de sujeitos no processo de sua própria qualificação, assumir, portanto, a responsabilidade quanto ao sucesso desse processo junto com o corpo docente (universitário) do curso e buscar conosco as possíveis soluções dos problemas e/ou dificuldades que inibem o aperfeiçoamento da prática pedagógica. Em relação a este último aspecto, é importante observar que, nos primeiros momentos do curso, enfatizamos que não era nosso propósito oferecer “novas receitas” de como ensinar educação física, expectativa majoritária nos programas tradicionais de formação continuada de professores. Era nosso entendimento que não dispúnhamos de um conhecimento “superior” ou “mágico” que lhes pudesse ser oferecido e que faria então que sua prática pedagógica se aperfeiçoasse. Neste sentido, foi importante a discussão com base em texto de Pérez-Goméz (1997) sobre os limites da racionalidade instrumental como orientadora das ações docentes. Frisávamos a todo momento que o corpo docente do curso estava disposto a auxiliar na problematização da e na reflexão sobre a prática (incluindo aí, por vezes, nossa própria prática na universidade) e na busca de respostas e alternativas que pudessem ser úteis para o aperfeiçoamento de nossa prática.

Os autores reforçam que dentro desse processo formativo foi essencial romper com a concepção de formação centrada nos docentes, enquanto detentores de saberes infalíveis que deveriam ser repassados aos professores-discentes. Para isso, foi

imprescindível demonstrar aos cursistas o quanto suas experiências cotidianas, oriundas de sua prática de trabalho, eram importantes para fundamentar novos processos de investigação e reflexão sobre suas próprias realidades, bem como contribuir para a busca de soluções e para o aperfeiçoamento de sua prática pedagógica.

De acordo com Bracht et al (2002), esse processo foi fundamental para superar o grau de incertezas, apresentadas pelos professores-discentes, relacionadas a suas condutas profissionais, ligadas ao ensino e as relações estabelecidas no interior da escola. Um dos fatores que contribuíram para isso foi o desafio de investigar as próprias realidades, onde os professores-alunos foram estimulados a mapear os principais problemas encontrados no cotidiano de trabalho: a) relacionados especificamente à Educação Física (ausência de uma proposta curricular para a Educação Física; tempo insuficiente de planejamento com a equipe de educação física e com a coordenação pedagógica; a existência de uma cultura cristalizada da educação física dentro da escola que dificulta mudanças, resistências dos professores à mudanças e falta de uma proposta única/consensual sobre a educação física na escola) e b) problemas de ordem geral não ligados diretamente à Educação Física (ausência de Projeto Político Pedagógico nas instituições de ensino; falta de integração com outras disciplinas, sobrecarga de trabalho, etc.).

Diante disso, Bracht et al (2002, p. 16) apontam que

Coloca-se então como tarefa, para aprofundamento da reflexão sobre a prática, desenvolver com os professores-discentes um trabalho que faça com que eles se apropriem de um referencial e desenvolvam competências que permitam uma reflexão sobre a prática que agora perceba criticamente as conexões do cotidiano escolar com as relações sociais mais amplas, ou seja, neste processo de ida e vinda da prática à teoria e vice-versa, a prática seja revisitada constantemente, mas sempre com novos olhares, estes mais aguçados, mais esclarecedores, capazes de estabelecer conexões mais amplas.

De acordo com Bracht et al, esse debate com os professores-discentes foi subsidiado com os estudos das diferentes propostas pedagógicas progressistas elaboradas no campo da EF, de modo a auxiliá-los a encontrar respostas para os seus problemas, dificuldade e incertezas, a partir do desenvolvimento da capacidade de construir/elaborar constantemente respostas e soluções para os problemas, vendo-se como produtores de saberes.

Bracht et al (2002) concluem em seu estudo que a prática docente se vincula a situações e problemas dinâmicos e muitas vezes inesperados, fator que os torna difícil de serem solucionados com a simples aplicação do conhecimento técnico-teórico disponível.

Isso faz com que os professores sejam cobrados constantemente a tomarem decisões e a buscarem soluções para os desafios encontrados em seu cotidiano de trabalho.

Alves (2005) realizou sua pesquisa nos cursos de especialização de Educação Física Escolar realizados em duas universidades do Estado de Goiás, sendo uma federal e outra estadual. Ao realizar uma análise do Projeto Político Pedagógico dos cursos verificou que eles têm como princípio fundamental promover uma formação de qualidade aos professores cursistas, afastando-se dos modelos formativos de caráter mercadológico tão presentes na atualidade.

O autor também evidencia que os cursos sob análise têm como objetivo oferecer uma sólida formação, direcionada a gerar uma mudança nas práticas dos professores participantes. Juntamente com isso, constatou que essas instituições buscam desenvolver suas ações orientadas pela produção do conhecimento científico, esperando que seus alunos, ao passarem pelo processo formativo, também desenvolvam essa atitude em seus espaços de trabalho. Ainda segundo o autor essas características aproximam os cursos do modelo universitário ou modelo acadêmico, organizados sob a lógica disciplinar e cientificista apresentando-se como boa alternativa para colocar os alunos em contato com novos conteúdos. Entretanto, quando aplicado aos professores em exercício, via cursos de formação continuada, apresenta alguns limites.

No modelo acadêmico a formação continuada é externa ao espaço da prática profissional dos professores e encaminhada pela instituição universitária, havendo uma secção temporal, espacial e epistemológica entre trabalho e aprendizado (TARDIF, 2002). Nesse sentido, se por um lado os cursos de especialização em questão distanciam-se de uma formação eminentemente prática, o que é bastante positivo, por outro não parecem superar plenamente o modelo tradicional de formação. Os dois cursos analisados têm como local de formação o espaço da universidade e o corpo de conhecimentos veiculados correspondem a conhecimentos fundamentais. São conhecimentos que os professores-alunos devem se apropriar, porque são cientificamente constituídos e, de posse deles, operar a intervenção em outro âmbito, mais precisamente, no âmbito escolar.

Alves (2005) faz essa observação, porque ao longo do estudo desenvolve a defesa em favor de uma formação crítico reflexiva que proporcione aos professores desenvolver uma reflexão sobre a prática, tendo a *pesquisa* como instrumento fundamental para o desenvolvimento profissional e a melhoria da prática pedagógica.

Ao realizar a entrevista com os professores formadores dos cursos em análise o autor constatou que defendem a formação continuada como espaço de ampliação do

conhecimento científico, do desenvolvimento de uma formação crítica, sendo de grande relevância para a formação de professores pesquisadores. Porém, aponta que existe um descompasso entre o pronunciamento dos professores formadores, pois a organização do trabalho pedagógico, desenvolvido em ambas instituições, não contribui para formação de professores pesquisadores, já que o ato de pesquisar está limitado ao trabalho final dos alunos. Apesar dos cursos pesquisados sinalizarem para a formação de professores pesquisadores, assevera que isto ainda se encontra muito mais no campo da vontade e do desejo.

Alves (2005), também observou nas entrevistas que os professores formadores procuram valorizar os saberes da experiência apresentados pelos professores alunos. Apesar disso, relatam ter dificuldades para mediar as discussões que emergem durante as aulas, principalmente quando os professores alunos passam a conduzir suas argumentações com base em suas experiências profissionais, muitas vezes carentes de uma adequada fundamentação teórica. Essa situação coloca os professores formadores em tensão permanente, pois precisam acolher os conhecimentos prévios dos professores e ao mesmo tempo confrontá-los e colocá-los sob suspeita, a partir da apresentação dos conhecimentos científicos. Mas, de acordo com o autor esse tensionamento tende a privilegiar os conhecimentos científicos e relegar a segundo plano as experiências constituídas pelos professores em seu processo de trabalho.

Ao entrevistar os professores alunos, Alves (2005) ressalta que há entre eles um apreço pelos novos conhecimentos acessados ao longo do curso. Entretanto, adverte que os alunos com maior tempo de formação e docência, ou seja, aqueles com maior acúmulo de saberes da experiência, não aceitam as novas discussões apresentadas sem manter uma postura crítica a elas, passando a avaliá-las a partir desse amálgama de saberes que já possuem. O autor aponta que essa atitude não se trata de uma simples recusa ao conhecimento teórico, porém, ao realizar essa afirmação não apresenta elementos e nem dá continuidade a argumentação para explicar de forma mais clara o significado dessas atitudes.

Ao contrário dos professores mais experientes, os professores recém formados apresentam-se mais suscetíveis aos conhecimentos apresentados nos cursos. Porém, tecem críticas aos conteúdos acessados na especialização, por não trazerem discussões mais complexas e profundas, o que em muitos casos quase não os diferenciam dos currículos da formação inicial.

Outro fato destacado por Alves (2005) está relacionado a crítica que os professores alunos (mais experientes) tecem sobre o afastamento dos estudos empreendidos nos cursos em relação a realidade escolar. De acordo com o autor, isso se deve a formatação dos cursos, amparadas no modelo universitário organizado sob a lógica “disciplinar e aplicacionista do conhecimento, ponto que faz com que a lógica da formação seja regida por questões de conhecimento e não de vivência real da prática pedagógica (ALVES, 2005, p. 44).

Diante do exposto, Alves (2005) conclui seu estudo apontando que os cursos analisados rompem com o modelo empírico-analítico, que hegemonicamente vem sustentando a Educação Física. Além disso, assinala que apesar do êxito e do prestígio de ambos os cursos estudados, ainda existem limites a serem superados como a valorização efetiva dos saberes da experiência apresentados pelos alunos, em conjunto com ações direcionadas a valorizar a formação de professores pesquisadores de suas realidades. Para isso, é necessário uma reorganização dos cursos, de modo a promover efetivamente a continuidade da formação. Como uma possível forma de superar os desafios apresentados apresenta três pontos que poderiam ser reavaliados nas práticas formativas: a) constituir modelos alternativos de formação, baseados na pesquisa-ação, que possibilitem uma conciliação entre a produção do conhecimento e a realidade escolar; b) promover a aproximação entre universidade e escola e c) reorientar o idioma pedagógico no campo da formação com o objetivo de romper com a lógica dos processos formativos instituídos por aqueles que sabem (professores universitários), direcionados a superar o falso saber daqueles que ainda se encontram na ignorância (professores da educação básica).

Mascarenhas, Onofre e Patriarca (2008) realizaram um estudo semelhante ao de Alves (2005), ao elegerem um curso de especialização em Educação Física Escolar ofertado pela Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás (FEF/UFG).

Ao desenvolver essa pesquisa os autores elegeram como objetivo geral compreender quais são e como se colocam as relações entre os *saberes cotidianos* dos *professores em formação*, bem como compreender as *crenças* que marcam suas representações sobre a profissão e a intervenção profissional, com os *saberes curriculares* organizados no processo de formação continuada.

Para realizar esse trabalho os pesquisadores elegeram o saber docente e as experiências sócio-culturais como categorias investigativas, buscando subsídio teórico em Tardif (1997), para embasar suas análises. Dessa forma, esclarecem que o saber

docente constitui um “saber plural”, formado pela junção dos saberes da experiência profissional, os saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Também elucidam que as experiências sócio-culturais constituem uma espécie de “filtro” utilizado pelos professores em formação, que passam a mediar seus interesses, hierarquizar e dar relevância a determinados conhecimentos em detrimento de outros, a partir de seus interesses pessoais e profissionais.

Mascarenhas, Onofre e Patriarca (2008), também apontam a importância de conhecer os saberes curriculares que dizem respeito a forma como a instituição educacional organiza, seleciona, trabalha e socializa os saberes sociais, predominantemente ligados a cultura erudita, bem como estabelecer seus métodos e objetivos formativos para que os professores se apropriem dos saberes disponibilizados e aprendam a aplicá-los em seu processo de trabalho.

Os autores após realizarem essa discussão indicam que existe uma relação de tensão entre os saberes cotidianos e os saberes da experiência. Isso se deve as crenças desenvolvidas pelos professores ao longo de sua trajetória profissional, que passam a subsidiar suas ações pedagógicas. Juntamente com isso, Mascarenhas, Onofre e Patriarca (2008, p. 229) observam que os professores ao se matricularem em cursos de formação

Esperam extrair dos *saberes curriculares* os conteúdos e a forma que atendam aos interesses mais imediatos da sua prática pedagógica, algo que contribui para uma hierarquização dos conhecimentos estabelecida por eles no processo de formação, selecionando os *saberes disciplinares* que julgam mais adequados e que correspondem aos seus interesses.

Diante disso, defendem a relevância de estreitar a compreensão sobre as relações estabelecidas, pelos professores em formação, entre os saberes cotidianos e saberes curriculares, pois o entendimento dessas questões podem contribuir para a construção de um instrumento político pedagógico fundamental para compreender as tensões existentes entre esses saberes, bem como elevar a qualidade do curso.

Ao dialogar com os dados empíricos destacam os motivos e interesses que conduziram os professores em formação a buscarem o curso de especialização. Ao serem questionados os professores afirmam que foram motivados pela busca de novos conhecimentos que os oferecessem maior embasamento para enfrentar os desafios da realidade escolar. Os autores apontam que a pequena experiência profissional, somadas as incertezas sobre o papel profissional do professor e da função social da Educação Física

no ambiente escolar, também contribuíram para os professores procurarem um complemento da formação. No entanto afirmamos que não existe trabalho pedagógico ou atividade docente sem uma teoria que a sustente. Talvez o complemento da formação esteja relacionado com a busca de uma matriz teórica que embase suas ações no interior da escola.

Os professores em formação reforçam seus argumentos ao apontarem que o curso de especialização contribuem significativamente para o aprofundamento das discussões sobre educação, muitas vezes tratadas de forma superficial na formação inicial. Além disso, apontam que o acesso a esses conhecimentos também irão lhes possibilitar maiores chances de ingressarem no serviço público, via participação de concursos, e em programas de mestrado. De acordo com os autores, as expectativas apresentadas pelos professores em formação, em relação aos conhecimentos acessados, adquire uma forma instrumental, pois só ganham sentido e legitimidade se os auxiliarem em seu fazer diário de forma concreta. Apesar disso, advertem que diante da precariedade das condições de trabalho e pelo imperativo da lógica da empregabilidade, forçam os professores em formação a se preparem para competirem pelas escassas vagas no serviço público, que apesar de sua toda sua limitação, ainda oferece melhores condições de trabalho.

Independente dos motivos que levaram os professores em formação ao curso de especialização em análise, os autores apontam que eles consideram esse momento muito importante para sua formação profissional, pois o programa ao defender uma formação sócio crítica no campo da Educação Física tem oportunizado uma melhor compreensão da função docente no interior da escola, bem como auxilia-los a problematizar a realidade escolar e buscar possibilidades de superação aos desafios encontrados. Porém, questionamos: Qual a concepção de formação sócio crítica presentes nesses trabalhos? Esse tipo de formação está direcionado a promover mudanças na conduta do professor, no sentido de convidá-lo para compor o bloco de trabalhadores que lutam por mudanças radicais da estrutura social? Ou se trata de uma formação que reconhece os problemas existentes no modelo capitalista, mas não tem a finalidade de organizar ações no sentido de superá-lo?

Mascarenhas, Onofre e Patriarca (2005), também destacam que os professores esperavam mais do curso, pois os conteúdos apresentados não foram muito diferentes dos que já haviam acessado na formação inicial. Essa queixa foi apresentada principalmente pelos alunos egressos da FEF/UFG, porém, os alunos de outras instituições sentiram-se contemplados com os conhecimentos socializados no curso. No entanto, todos cursistas

apresentaram uma insatisfação com a relação teoria e prática desenvolvida nas aulas, pois sentiram falta de mais atividades que propiciassem a vivências das atividades em estudo.

Ao buscarem avaliar a relação dos professores em formação com os saberes curriculares, os autores indicam haver uma seleção por parte dos cursistas daqueles conhecimentos mais importantes para subsidiar sua prática pedagógica. Dentro dessa lógica operativa instituída pelos professores, os autores observaram que as disciplinas vinculadas ao esporte foram as que obtiveram uma melhor avaliação (quanto ao trato pedagógico desenvolvido pelos professores formadores) e receptividade.

Mascarenhas, Onofre e Patriarca ao analisarem as crenças dos professores quanto ao papel de sua intervenção profissional e da função social da Educação Física desenvolvidas nas escolas, destacam que na percepção dos sujeitos da pesquisa ainda há uma grande desvalorização da Educação Física, ocasionada pela forma que algumas escolas são organizadas e por culpa dos próprios professores da área, muitas vezes descompromissados com a continuidade de sua formação, sem clareza de seu papel dentro da escola e junto a formação dos alunos, fator que contribui para que seu trabalho não seja considerado uma atividade intelectual. Apesar disso, os professores entrevistados também destacam que a desvalorização dos professores, de um modo geral, é resultado da precarização da educação, da escola e das condições de trabalho.

Mascarenhas, Onofre e Patriarca (2008) concluem seus estudos apontando que, apesar das queixas vinculadas a pouca aproximação entre as atividades ministradas com o cotidiano da escola, o curso analisado apresenta um reconhecimento significativo junto ao público atendido, por seu compromisso com a formação de professores e com a seriedade e rigor acadêmico empreendido ao longo do curso.

2.1.4. Formação continuada em Educação Física e sua relação com as etapas da carreira docente

Rossi e Hunger (2012) desenvolveram uma pesquisa sobre os ciclos de vida profissional e a relação que mantem com as necessidades de apreensão de novos conhecimentos requisitados pelos professores em cada momento de sua vida profissional.

As autoras buscam subsídios em Huberman (2000) para apresentar os fatores relacionados a trajetória de vida profissional dos docentes. Elas destacam que o início da carreira é marcado pelas preocupações, pelo confronto permanente entre ideais, anseios, expectativas e sua efetiva materialização na realidade de trabalho. Tais fatores contribuem

com a busca de novos conhecimentos e experiências direcionadas à diversificação e melhoria do seu trabalho, elemento essencial para a elevação das atividades realizadas. Já o final da carreira docente pode ser caracterizada pelo sentimento de conformismo com sua prática e/ou serenidade profissional.

De acordo com as autoras para compreendermos a relação entre trajetória de vida profissional dos docentes com o processo de formação continuada é necessário reconhecer a escola como locus privilegiado da formação e valorizar os saberes da experiência acumulados pelos professores, pois esses elementos auxiliarão a identificar as diferentes necessidades surgidas em cada etapa do desenvolvimento profissional.

Assim, o ciclo de vida profissional dos docentes deve ser considerado parte de um processo complexo que ocorre de forma dinâmica e não de modo linear. Esse ciclo assume novos contornos de acordo com cada profissional, pois alguns constroem uma carreira tranquila, enquanto outros vivem em constante angústia, dúvidas e descontentamento.

Rossi e Hunger (2012, p. 327) buscam subsídios em diversos autores para apresentarem as possíveis sequências relacionadas ao desenvolvimento da carreira docente. Em todas as classificações expostas é notório a divisão em etapas básicas que se vinculam ao tempo de trabalho. Apesar de exibirem essas classificações advertem que essas etapas não podem ser observadas de forma linear ou estática, por manterem uma relação dialética em sua constituição, apesar disso não ficar claro nos modelos apresentados. Dessa forma, as autoras apontam as seguintes etapas da carreira docente:

(...) entrada na carreira (um a três anos de docência): fase de sobrevivência, descoberta e exploração; estabilização (quatro a seis anos): sentimento de competência e pertença a um corpo profissional; diversificação ou questionamentos (sete a 25 anos): estágio de experimentação, motivação, busca de novos desafios e/ou momento de questionamentos e reflexão sobre a carreira; serenidade e distanciamento afetivo e/ou conservadorismo e lamentações (25 a 35 anos): pode levar ao conformismo ou ao ativismo; e, por fim, fase de desinvestimento, recuo e interiorização (35 a 40 anos): pode ser sereno ou amargo.

As demais classificações são semelhantes à destacada acima. Em todas elas observamos a prevalência de um início de carreira marcado pela insegurança e instabilidade, acompanhadas pelo desejo de elevar sua experiência profissional para uma melhor intervenção na realidade, momento em que os professores apresentam muita disponibilidade e engajamento em sua atividade profissional. E um fim de carreira marcado pelo total descompromisso, descontentamento, lamentações e de amargura, onde

o professor não se sente motivado e valorizado para desenvolver seu trabalho ou pelo acúmulo de experiências profissionais, de plena segurança sobre as ações implementadas no interior da escola, como período de celebração de uma vida profissional cheia de sentidos e conquistas, momento em que o professor finaliza seu percurso de forma serena.

Rossi e Hunger (2012) após realizarem a pesquisa com um grupo de professores de Educação Física vinculados a rede estadual de ensino de Bauru, cujo perfil se enquadrava nas etapas da carreira docente apresentadas acima, concluíram que as necessidades e expectativas formativas em cada período profissional são diferentes, sofrendo variações no decorrer da carreira. Dessa forma as autoras destacam que: a) os docentes em início da carreira buscam na formação continuada subsídios para aprimorar a prática pedagógica e diminuir o choque com a realidade de trabalho; b) a segunda etapa, vinculada ao momento de estabilização, os professores destacam que a continuidade do processo formativo contribui para auxiliá-los a solucionar os problemas do contexto educacional; c) os professores situados na fase de diversificação expuseram que os processos de formação contínua contribuem para ampliar o embasamento para trabalhar novos conteúdos, contribuindo para a atualização permanente diante das novidades que surgem no campo educacional e, por fim, d) na etapa de serenidade/desinvestimento a necessidade pela continuidade da formação está direcionada a realizar atividades formativas em espaços diferentes da escola para inovar suas práticas cotidianas.

Para concluir seu trabalho as autoras ressaltam que as novas tendências em formação continuada devem contribuir com a formação de professores capazes de apropriarem-se de um pensamento autônomo, por meio do desenvolvimento da capacidade de refletir sobre o processo que envolve suas atividades docentes e nas experiências advindas da sua prática cotidiana, assumindo o protagonismo sobre sua formação e do desenvolvimento e construção da sua profissionalidade docente.

Ao analisar o trabalho das autoras observamos uma contradição nesses modelos que buscam caracterizar o ciclo de vida profissional docente, principalmente no que diz respeito ao início de carreira. De acordo com o trabalho realizado por Lapo e Bueno (2002), na rede pública estadual de educação de São Paulo nos últimos anos têm crescido o índice de evasão de professores, representado pelo progressivo aumento dos pedidos de exoneração no período correspondente aos primeiros cinco anos de carreira. Como podemos observar acima, dentro da trajetória profissional esse parece ser o período de maior investimento e expectativas na carreira.

Caldas (2007) realizou uma pesquisa sobre os processos de *desistência* e *resistência* no trabalho docente, abrangendo a realidade dos docentes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Curitiba. Como pressuposto de análise destacou que esses processos são fundados em uma relação contraditória, permeado pelas relações de trabalho na sociedade capitalista marcadas pelas determinações da alienação e luta pelas possibilidades de libertação. O estudo da dupla dimensão do trabalho, como reprodução em-si e como atividade social genérica, possibilitou identificar como esse processo de tensão afeta a realização concreta do trabalho educativo. Considera-se que a atividade escolar relaciona-se com esta dupla determinação, tanto do ponto de vista dos conteúdos de seu trabalho, que têm sua gênese e finalidades demarcadas pelo mundo do trabalho, quanto pela forma de realização do trabalho escolar, como espaço de reprodução da existência individual e social.

Dessa forma, julgamos necessário uma reavaliação dos “ciclos da vida profissional” e sua relação com o processo de formação continuada, a partir de uma análise dos componentes estruturais, que nessas circunstâncias históricas, acentuam o sofrimento e a precarização do trabalho docente. A partir de uma análise radical, rigorosa e de conjunto será possível identificar as possibilidades de ruptura com tal quadro e construir ações direcionadas ao enriquecimento da formação profissional, independente do seu estágio ou nível.

Portanto, essa temática constitui uma importante fonte de pesquisa para a Educação Física, que não se restringindo a identificar conhecimentos específicos a cada fase da vida profissional, poderá ampliar a compreensão sobre o processo de desistência/resistência durante a carreira e o papel da formação continuada como um importante momento para desvelar as barreiras que impedem a efetivação de uma relação consciente com o trabalho e com sua finalidade humanizadora.

2.1.5. Formação continuada em Educação Física e suas contribuições para construção de propostas curriculares

Antunes, Amaral e Luiz (2008) realizaram um estudo a partir de um trabalho de formação continuada realizado por professores da Faculdade de Educação Física de Uberlândia, junto aos professores da Rede Municipal de Ensino desta cidade. O objetivo desta pesquisa foi construir uma proposta de organização curricular para o ensino da Educação Física na escola.

As autoras observam que existe uma preocupação na área de Educação Física relacionada ao desenvolvimento de propostas curriculares baseadas no estudo do trabalho docente na escola e a forma como vem se materializando no interior das instituições de ensino. Os estudos indicam que os currículos têm privilegiado o tratamento dos elementos da “cultura corporal”, ou “cultura corporal de movimento”, tidos como objeto de ensino (o jogo, os esportes, a expressão corporal, as danças, as lutas, as ginásticas).

Também apontam que ao longo dos últimos 14 anos desenvolvendo trabalhos juntos aos professores (as) de escolas públicas, bem como na formação inicial identificaram que a organização do trabalho pedagógico, a seleção de conteúdos e o trato com o conhecimento científico na construção do currículo continuam sendo problemas enfrentados pela área da Educação Física.

A partir dessa observação ressaltam a importância da formação continuada de professores como momento privilegiado para o desenvolvimento de reflexão crítica sobre a prática, mediada por um processo de dialético vinculado a relação teoria e prática. Guiadas por essa concepção de formação procuraram construir, em conjunto com os docentes da Faculdade de Educação e da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, uma proposta curricular para Educação Física, vinculada a um projeto político comprometido com uma concepção crítica de educação e que ao mesmo tempo possibilitasse a construção de alternativas de trabalho capazes de minimizar algumas das dificuldades identificadas pelos professores em seu cotidiano de trabalho.

Antunes, Amaral e Luiz (2008), advertem que ao longo do desenvolvimento desse trabalho encontraram algumas dificuldades como: a) a não participação de uma quantidade significativa de professores da rede municipal neste espaço de estudo, reflexão e debate, em virtude da grande rotatividade de professores contratados, pelo descrédito ao trabalho realizado e pelas inadequadas condições de trabalho que forçavam os docentes a trabalharem em mais de uma instituição educativa. A ausência dos docentes de Educação Física contribuiu para que não compreendessem a proposta curricular desenvolvida coletivamente, inviabilizando, portanto, sua materialização em todas as escolas da rede; b) o hiato existente entre as prescrições teóricas e a realidade do professor (representadas pela adoção de forma confusa e eclética das abordagens pedagógicas da Educação Física entre os professores da rede), não contribuíam de forma efetiva para construção de propostas direcionadas a promover mudanças significativas no cotidiano escolar e na prática social dos professores.

Diante disso, as autoras destacam que para construção do projeto pedagógico coletivo foi necessário a realização de um trabalho de aprofundamento e/ou nivelamento teórico entre os participantes, a partir das necessidades percebidas e apontadas pelo grupo mediante a sistematização da sua própria prática pedagógica. Antunes, Amaral e Luiz (2008, p. 148) destacam que

A adoção deste percurso tem como pressuposto que não basta o professor “escolher” uma determinada abordagem de educação física, unicamente pela via do discurso. Antes, a incorporação de novos princípios político-pedagógicos deve ser fundamentada e refletida à luz daquilo que o professor já faz, ou sabe fazer, entendendo assim o planejamento do currículo como um processo permanente de análise sobre os problemas e dificuldades encontrados no cotidiano escolar.

Dessa forma, o trabalho de construção/reconstrução do modelo curricular foi desenvolvido de modo a instrumentalizar os professores a compreenderem e mobilizarem as referências analisadas, conduzindo-os a se identificarem como protagonistas do processo, capazes de explicar o caminho percorrido e justificar o modelo elaborado.

Esse processo de trabalho e estudo coletivo auxiliou a todos compreenderem que a transformação da prática dependia muito mais da elaboração de boas perguntas para a realidade, para o cotidiano e para a teoria, visando empreender um processo de enriquecimento da formação humana e profissional de todos envolvidos na construção da proposta curricular para a Educação Física.

Amparados por esse intenso processo de estudos, debates e reflexões mediados pelos dados da realidade e de seu confronto com os conhecimentos sistematizados e validados no campo da Educação e da Educação Física, foi possível desenvolver a uma proposta curricular que permitisse visualizar a materialidade desse componente curricular, conferindo-lhe identidade e expressando seu sentido no processo de escolarização.

Dentro desse contexto de estudo, Antunes, Amaral e Luiz (2008) destacam que

(...) as práticas corporais devem constituir-se como fenômenos a serem estudados pelo componente curricular Educação Física, com a finalidade de identificar o conhecimento necessário para uma apropriação crítica das mesmas do ponto de vista das possibilidades de sua vivência no tempo de lazer, dos sentidos e significados culturalmente a elas atribuídos e das condições concretas de sua organização no contexto social.

Assim as autoras demonstram que a organização da proposta curricular partiu de três elementos:

1. **Eixos Temáticos** – vinculados aos contextos da vida social, cujas práticas sociais incorporam conhecimentos de diversas áreas, representando campos de conhecimento que agrupam produções culturais que podem ser identificadas como o objeto de ensino na Educação Física Escolar, tais como: 1) Educação Física; 2) Manifestações corporais; 3) Corporeidade humana; 4) Lazer; 5) Atividade Física/Qualidade de vida
2. **Temas de Ensino** - relacionados as diferentes atividades humanas que devem ser legitimadas, compreendidas e problematizadas nas aulas de Educação Física, em conformidade com a concepção de educação que orienta a leitura da realidade e justifica a definição dos rumos que deve tomar o projeto político pedagógico da área. Na estrutura curricular apresentada pelas autoras destacam os seguintes temas de ensino, distribuídos nos eixos temáticos:
 1. **Educação Física:** A Escola e a educação Física como componente curricular;
 2. **Manifestações Corporais:** Esporte, Jogos, Ginástica, Danças, Lutas, Brincadeiras de Rua, Teatro, Capoeira, Circo e Jogos Olímpicos;
 3. **Corporeidade Humana:** Órgãos dos sentidos, Produção Midiática, Mundo do Fitness, Corpo e Indústria da Moda;
 4. **Lazer:** Racha/pelada, Ruas de Lazer, Colônia de Férias, Jogos Eletrônicos, Atividades de “aventura” e Políticas públicas do lazer;
 5. **Atividade Física e Qualidade de Vida:** Alimentação, Aspectos biológicos, Exercício Físico, Patologias associadas ao exercício físico e Fisioterapia desportiva.
3. **Conteúdos de Ensino** – se vinculam aos aspectos do conhecimento sobre cada tema, adotados como referência para a produção de saberes escolares, cujo fim deve ser o de apresentar contribuições para uma compreensão crítica acerca da realidade social. A organização do conhecimento por meio dos conteúdos foram definidos cinco aspectos:

1 - Elementos constitutivos – descrição dos fenômenos a partir da identificação de sua materialização na realidade concreta (aparência), visando reconhecer o que, como, quem e onde; **2 - Classificação-caracterização** – agrupamento dos elementos da cultura tomados como objeto de estudo-ensino a partir de critérios previamente definidos, de forma a identificar os aspectos

que permitem saltos qualitativos na forma de explicá-los, dependendo dos objetivos de estudo; 3 - **Conceitualização** – processo de organização do pensamento para a produção de novas sínteses teóricas, avançando para uma compreensão mais aprofundada da realidade; 4 - **Contextualização sócio política** – a relação dos temas estudados com o modelo de sociedade, as formas de interação humana e as relações de poder e 5 - **Institucionalização** – processo por meio do qual as práticas sociais são organizadas e reorganizadas na sociedade, por meio de diferentes modelos institucionais, permeados de interesses sociais, econômicos e políticos.

Antunes, Amaral e Luiz (2008) finalizam o trabalho apontando que a formação continuada de professores constitui um importante instrumento para promover avanços nas discussões sobre a organização curricular, bem como possibilitar o desenvolvimento de processos de investigação e reflexão sobre a realidade escolar em sintonia com os avanços teórico-práticos alcançados na área educacional. Além disso, apontam que neste processo permanente de investigação de alternativas curriculares, é primordial reconhecer a autoria dos professores e sua autonomia político-pedagógica na produção do currículo; ter clareza do papel a ser exercido pelo professor, dos conhecimentos a serem ensinados e dos sentidos e significados de se aprender determinada prática social para a formação do aluno.

Nunes e Neto (2008) desenvolveram um estudo sobre a proposta curricular desenvolvida pela Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo denominada Currículo Básico Comum. Essa proposta foi construída com o objetivo fortalecer a identidade da rede estadual de ensino, por meio do resgate de princípios históricos construídos na área da educação e as relações que estabelece com o trabalho, a ciência e a cultura.

Os pesquisadores desenvolveram essa pesquisa com base nos dados coletados no curso de formação continuada de professores de Educação Física ministrados aos docentes dessa rede de ensino, a partir de suas narrativas relacionadas a trajetória de formação, experiências profissionais.

Para o desenvolvimento desse trabalho buscaram subsídios na teorização sobre os *usos e apropriações*, dos *modos particulares de consumo*, bem como dos estudos sobre a *narrativa* como intercâmbio de experiências, que os auxiliaram a compreender o modo como a Educação Física vem sendo produzida e materializada na escola, destacando as relações que estabelecem ou deixam de estabelecer com as prescrições curriculares presentes no Currículo Básico Comum.

Nunes e Neto (2008) ressaltam que o objetivo inicial do curso de formação continuada era *instrumentalizar os professores para o trabalho nas escolas estaduais*, a partir das diretrizes apresentadas no Currículo Básico Comum, de modo a legitimar as orientações apresentadas nesse documento. Porém, houve a opção por inverter o conteúdo programático da proposta, com a finalidade de conhecer inicialmente, pelo relato dos docentes, o que realmente produzem nas aulas de Educação Física, procurando identificar propostas curriculares ocultas e/ou divergentes da proposta em vigor na rede de ensino.

Os autores partem dessa perspectiva investigativa porque consideram que os professores, para além de *consumidores* do instituído, também desenvolvem novas lógicas e regras em seu cotidiano de trabalho, modos singulares de ação, que fogem à regra das padronizações, gerando novas *maneiras de utilizar* a ordem imposta.

Ao analisar as narrativas dos professores Nunes e Neto (2008) chegaram as seguintes conclusões: a) apesar do Currículo Básico Comum ser fruto de um trabalho que envolveu diferentes atores do Sistema Estadual de Ensino, ficou evidente a distância existente entre as intenções e a complexidade da prática pedagógica cotidiana vivenciada pelos professores; b) existem contradições entre o que está previsto na proposta curricular para Educação Física e a forma como é materializada, por meio das atividades propostas pela própria rede de ensino; c) os conteúdos trabalhados nas aulas de Educação Física são organizados para atender as expectativas dos alunos, as demandas das atividades culturais da escola, contemplar as atividades esportivas, atender as orientações curriculares institucionalizadas (PCNs, MEC, o Currículo Básico Comum, etc.), ou a partir da estrutura física e materiais disponíveis; d) os professores constroem suas práticas cotidianas a partir de redes, muitas vezes contraditórias de convicções e crenças, de possibilidades e limites, de regulação e emancipação; e) a abordagem Crítico-superadora é tomada como referência para o ensino de Educação Física pelo Currículo Básico Comum, no entanto, salientam que apesar disso estar claro para os participantes da pesquisa eles colocam em dúvida a eficácia de uma única abordagem pedagógica para dar conta da complexidade e das diferentes necessidades deparadas durante a organização das aulas, assumindo organizar seu trabalho a partir de um mix de abordagens pedagógicas; f) o currículo do Ensino Médio é repleto de conteúdos e competências, que concorrem com demandas externas à escola e aos seus sujeitos, fatores que contribuem para uma inserção parcial da Educação Física nessa fase de ensino, representado pelo menor número de aulas, podendo variar de acordo com o projeto da escola.

Nunes e Neto (2008) finalizam seu trabalho ressaltando a tentativa dos professores em legitimar suas opções, ora com base nas propostas acadêmicas e curriculares, ora com base nas diferentes leituras possíveis do instituído no cotidiano escolar, constituem *táticas*, como formas de enfrentamento de um modelo único para suas ações, elemento que os possibilitam construir possibilidades de subverter as prescrições hegemônicas/institucionalizadas e assumir autoria, autonomia, legitimidade em seus *discursos e práticas*.

Ao analisar os trabalhos apresentados observamos que se tratam de pesquisas com vieses diferentes. Enquanto a primeira busca sedimentar a relação teoria e prática como uma unidade que deve subsidiar os processos de formação continuada (tomando a cultura como fonte e substrato tanto para a compreensão quanto para produção do conhecimento) e elege as práticas corporais como fenômenos a serem estudados pelo componente curricular Educação Física, com a finalidade de identificar o conhecimento necessário para uma apropriação crítica das mesmas, a partir da análise das possibilidades de sua vivência no tempo de lazer, dos sentidos e significados culturalmente a elas atribuídas e das condições concretas de sua organização no contexto social. A segunda prioriza a tensão vivenciada no cotidiano de algumas escolas estaduais, por meio das narrativas de um grupo de professores de Educação Física, procurando se afastar das análises que consideram os conteúdos mínimos ou teorizações acadêmicas como únicos, almejados e corretos.

Dessa forma, para os interessados em desenvolver pesquisas relacionadas as propostas curriculares em Educação Física e suas possíveis interfaces com a formação continuada de professores, é importante aprofundar as análises vinculadas entre as propostas institucionais, acadêmicas e a forma como se materializam na escola. Além disso, é necessário aprofundar os estudos sobre a constituição das propostas curriculares no chão da escola amparadas por abordagens pedagógicas no campo da Educação Física divergentes e opostas, mas tomadas pelos docentes como ferramentas adequadas para organizar suas atividades docentes.

2.1.6. Formação continuada em Educação Física e suas interfaces com a docência

Rezer e Fensterseifer (2008) realizaram uma discussão sobre o papel da docência em Educação Física, com o objetivo de desenvolver reflexões direcionadas a resgatar sua

complexidade²⁹, bem como qualificar a análise sobre a intervenção pedagógica que vem sendo banalizada, barateada e simplificada.

Os autores iniciam seu estudo advertindo sobre a preeminência de compreendermos a docência em relação com seu entorno, com os sujeitos e as instituições que compõe o contexto em questão, a fim de nos afastarmos do risco de assumir individualmente uma tarefa que só pode ser realizada de forma coletiva. Assim, salientam a importância de destacar quais são as responsabilidades do “entorno”, como forma de ampliar as possibilidades do exercício da docência em determinado âmbito.

Rezer e Fensterseifer (2008) também analisam a prática pedagógica no ensino superior, ressaltando a necessidade de ampliar as discussões e reflexões acerca da docência e do papel que assume na formação inicial e continuada dos professores de Educação Física. Esse debate é colocado em evidência em virtude dos diversos questionamentos e dúvidas que pairam sobre a qualidade da intervenção pedagógica dos docentes dessa área, materializados em seus diferentes espaços de intervenção profissional.

Diante desse impasse da área, destacam a importância dos questionamentos, reflexões e críticas direcionados ao desenvolvimento da prática pedagógica dos professores que atuam no ensino superior, principalmente sobre os componentes curriculares que lidam com o esporte³⁰, pois essas problematizações poderão contribuir com a construção de práticas transformadoras no interior dos cursos de formação continuada, trazendo possibilidades de serem repercutidas em outros contextos de intervenção, por aqueles que a elas tiverem acesso.

Partindo dessa argumentação apontam que a formação permanente apresenta-se como uma alternativa imprescindível para enfrentar os desafios não superados durante o período da formação inicial e por contribuir com a problematização dos rumos que a docência assumi no cotidiano do egresso.

²⁹ Os autores apontam que para compreendermos a complexidade da docência em Educação Física é necessário destacar as exigências de ordem intelectual, estética, filosóficas, corporal, fundamentais para seu exercício. E ao contrário do que muitos pensam a docência em Educação Física não pode ser resumida a “aplicação” de exercícios, brincadeiras ou jogos em aula.

³⁰ Rezer e Fensterseifer (2008) advertem que mesmo diante das transformações por que passaram os cursos superiores de Educação Física nas últimas décadas, ainda há a prevalência de uma abordagem tradicional no ensino do esporte. Essa imobilidade das práticas pedagógicas no nível superior, no trato do esporte, precisa ser superada para que seja possível almejar sua modificação em outros espaços educativos.

Para desenvolver essa argumentação resgatam as discussões sobre a proletarianização do professor e a consequente perda de autonomia sobre seu processo de trabalho. Mesmo reconhecendo o processo de intensificação do trabalho ao qual os docentes são submetidos, fator que contribui para minimizar a complexidade da docência, advertem que não é possível abster os docentes de algumas responsabilidades sobre seu processo de trabalho. Diante disso, apontam a necessidade de pensarmos em “focos de ruptura”, em possibilidades de aproveitar todas oportunidades favoráveis, transformando-as em formas de resistir ao pretense esvaziamento da capacidade crítico-reflexiva dos docentes.

Nessa direção, “focos de ruptura” se constituem a partir de perspectivas construídas em microcontextos, de acordo com os encaminhamentos assumidos pelos envolvidos que compõem o entorno da intervenção, pautados pelo paradigma habermasiano da comunicação, alicerçados por nossa autonomia relativa, onde o melhor argumento e contra-argumento possam ser levados em consideração no processo de definição dos caminhos a serem percorridos (REZER; FENSTERSEIFER, p. 324, 2008).

Assim, ao tematizarem esse debate no âmbito da formação continuada, direcionado a estudar alternativas e proposições que permitam considerar possíveis “saídas” (mesmo que em microcontextos), poderemos colaborar com o aumento da confiança e segurança no exercício da docência.

Dessa forma, assinalam a necessidade de construir novos sentidos para o exercício da docência, complexificando o que não é simples³¹. Nesse sentido a formação inicial e permanente podem contribuir com resgate e efetivação de um maior domínio conceitual e de autonomia pedagógica, auxiliando os professores a se reconhecerem como “sujeitos” capazes de produzir conhecimento e não apenas como meros *aplicadores* dos conhecimentos produzidos por outros, possibilitando uma mudança de concepção de práticas pedagógicas enraizadas nesse campo.

Porém, advertem ser necessário o desenvolvimento de pesquisas que dialoguem de forma mais consistente com a realidade educacional, direcionadas a identificar os

³¹ De acordo com os autores a docência foi banalizada no contexto atual. Para ser professor parece não haver mais a necessidade de um rico processo de formação, bastando apenas alguns conhecimentos prévios para desenvolver essa tarefa. No caso da Educação Física, eles apontam que essa situação é agravada, pois até mesmo os docentes de outras áreas concluem que “dar aulas” desse componente curricular é fácil, não exigindo muitos saberes. Devido a isso, apontam a necessidade complexificar a docência.

possíveis “focos de ruptura”, por meio da aproximação entre concepção e intervenção, ciência e experiência, teoria e prática.

2.1.7. O Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico e suas contribuições para formação continuada de professores de Educação Física: a relação universidade e escola no contexto de Uberlândia – MG.

Palafox (2004) e Terra (2004) apresentam em seu trabalho os elementos essenciais de uma abordagem crítica de planejamento de ensino, destacando suas contribuições para o desenvolvimento de uma sistemática de planejamento e ação formativa denominada Planejamento, Coletivo do Trabalho Pedagógico (PCTP), desenvolvida e implementada nas escolas públicas do município de Uberlândia, por meio de um processo de formação continuada de professores, a partir dos trabalhos desenvolvidos pelo Núcleo de Estudos em Planejamento e Metodologia do Ensino da Cultura Corporal (Nepecc).

Palfox (2004) destaca a influência da literatura marxista sobre o pensamento pedagógico brasileiro e suas contribuições para o desenvolvimento de uma concepção de planejamento vinculado a uma dimensão do trabalho docente que possui uma função histórica e política, por se tratar de uma manifestação da prática social, inseparável da totalidade do contexto em que está inserido.

A função e a importância do planejamento de ensino no contexto da pedagogia crítica residem na necessidade dialética de concretizar o trabalho pedagógico por meio de uma atividade mediadora entre os indivíduos e o social, entre os/as alunos/as e a cultura social historicamente acumulada, cuja função é facilitar, por meio de complexos temáticos de conteúdos, os conceitos, as atividades, os métodos e as estratégias de ensino, a socialização do conhecimento associado à luta pela democratização da escola e da sociedade (PALAFOX, 2004, p. 116-117).

O autor reforça em seu trabalho que esta abordagem de planejamento desenvolvida a partir do trabalho docente, tem a intenção de objetivar o encontro direto dos alunos com o conhecimento acumulado e com os elementos da cultura.

Amparados por essa concepção de planejamento/organização do trabalho pedagógico, Palafox (2004, p.119), apresenta as principais diretrizes do PCTP desenvolvida na cidade de Uberlândia, MG, cujo princípio fundamental estava direcionado a estabelecer uma “relação dialética entre a teoria e a prática, tendo em vista a transformação político-pedagógica do processo de intervenção dos/as professores/as de

Educação Física no contexto escolar”, destacando que esse trabalho teve como princípio orientador a elaboração de um projeto político-pedagógico coletivo fundamentado no princípio da formação continuada de educadores.

A consolidação desse processo foi alcançada a partir de uma assessoria pedagógica realizada junto aos professores de Educação Física da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA/UFU) e da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (RME/UDI). A materialização desse trabalho possibilitou o desenvolvimento de uma *sistemática de planejamento coletivo*, acompanhada e subsidiada por uma formação teórica dos docentes participantes, que resultou na construção de uma proposta curricular denominada *Diretrizes Básicas de Ensino da Educação Física para a Educação Básica* e de sua implementação, tanto na ESEBA/UFU e na RME/UDI.

A partir dessa exposição Palafox (2004) enuncia as principais diretrizes, conceitos e procedimentos elaborados coletivamente no PCTP, a partir de uma análise minuciosa do cotidiano de trabalho do professor, acompanhado da apropriação das bases teóricas que fundamentaram a prática do planejamento e da ação pedagógica crítica no contexto da Educação Física Escolar.

Baseado nos estudos desenvolvidos coletivamente e nos procedimentos metodológicos adotados no PCTP, Palafox (2004) destaca as principais diretrizes que devem ser implementadas para materializar uma proposta curricular de Educação Física, como: a) a constituição de um espaço interinstitucional de trabalho coletivo; b) a organização de assessoria pedagógica e de um espaço permanente de reflexão direcionado aos educadores, com vistas a contribuir com a elevação da consciência crítica e da capacidade de analisar e interpretar sua realidade, a partir do seu confronto com os conhecimentos produzidos e acumulados no campo científico e filosófico; c) a construção de diagnósticos da realidade direcionados a identificar os principais problemas vivenciados pelos professores em seu cotidiano de trabalho; d) a elaboração de calendários anuais destinados a formação de professores.

De acordo com o autor todo esse esforço deve ser canalizado para a construção de uma *Proposta Curricular de Ensino* capaz de possibilitar o reconhecimento e a identificação de uma identidade da área. Além disso, reforça a importância da construção coletiva de *Estratégias de Ensino* destinadas a instrumentalizar o trabalho docente, de modo a romper com as predeterminações metodológicas presentes no campo da Educação Física.

Assim, destaca que o trabalho de formação continuada realizado junto aos professores de Uberlândia possibilitou a ampliação teórico/conceitual permitindo avançar na avaliação e implementação coletiva de *Estratégias de Ensino*, organizadas a partir da construção de *Sequenciadores de Aulas* e das *Unidades de Avanço Programático*, que se constituíram em uma rica fonte de registros ao proporcionar a troca de experiências entre os professores, possibilitando-os confrontarem suas práticas pedagógicas, a partir de um rico processo de reflexão. Dessa maneira, esses materiais foram convertidos em um importante *Instrumento de Mediação Comunicativa*.

Em conjunto com essas ações, o autor destaca que o processo de formação continuada de professores de Educação Física em Uberlândia, desenvolvido por meio do PCTP, possibilitou a criação de *Coordenações de Área de Educação Física* dentro das instituições educacionais, cuja finalidade era organizar as ações da área em sua especificidade e em sua relação com os demais componentes curriculares. Apesar de ter se apresentado com uma excelente alternativa para aprimorar a organização das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, essas coordenações foram desativadas com a troca da administração municipal.

Além desse retrocesso, o autor denuncia que a descontinuidade da política educacional de formação continuada ocasionada pela troca de gestão, foi fundamental para a quebra do trabalho realizado junto aos docentes da RME/UDI.

Palafox (2004) finaliza seu artigo ressaltando a importância da valorização dos espaços de formação continuada de professores, a partir da constituição de ambientes propícios ao estudo, a pesquisa e a sistematização de estratégias de intervenção na realidade, citando o *Simpósio de Estratégia de Ensino em Educação/Educação Física Escolar* como um dos grandes pontos de convergência para o enriquecimento da formação humana e profissional dos docentes envolvidos.

Terra (2004) destaca a importância desse trabalho coletivo e do diálogo constante entre os participantes como um instrumento fundamental para o desenvolvimento de prática crítica direcionada a melhora do ensino e da formação profissional. Entretanto, adverte que diante dos conflitos ideológicos e epistemológicos existentes entre os professores foi necessário aperfeiçoar e sintonizar a comunicação do grupo para possibilitar a construção do saber coletivo e do trabalho colaborativo³²

³² O trabalho colaborativo é compreendido no texto como uma resposta ao mundo onde os problemas são imprevisíveis, as soluções não são evidentes e as demandas e expectativas se intensificam. Dessa maneira, o verdadeiro sentido da colaboração está em quem a controla, quem participa, quem define suas condições e finalidades.

Diante disso, destaca alguns instrumentos que passaram a auxiliar os registros das reuniões coletivas. A primeira ação desenvolvida pelo grupo para registrar o processo de formação continuada foi o estabelecimento das *Ajudas Memória*, cujo objetivo era registrar os debates realizados nas reuniões, a partir dos relatos apresentados pelos professores. Este modo de registrar o saber coletivo fugiu a lógica dos instrumentos de caráter burocrático e legalista, passando a ser legitimado como uma ferramenta responsável em esclarecer o caminho percorrido pelo trabalho coletivo, orientar os debates, estreitar as relações entre os docentes, estimulando a participação, a deliberação de ações e o comprometimento com sua materialização na realidade.

Os resultados desse trabalho foram significativos, pois a abertura de canais de comunicação e troca de experiências entre os professores oportunizou aos grupos pertencentes as mesmas instituições de ensino edificar sua identidade profissional e os saberes docentes, ampliando assim sua inserção, imersão e compromisso no mundo educacional. Terra (2004, 164) ressalta que,

Discutir e registrar a prática representa refletir e analisar a realidade. É debatendo sobre a realidade que a pessoa revela suas concepções através dos argumentos apresentados sobre um determinado tema. Além disso, é no interior deste debate que segundo Gauthier *et al.* (1998) se constrói o saber. Significa que o saber acontece também em função do ângulo discursivo, argumentativo e comunicativo que as pessoas são capazes de chegar a uma saber comum. Habermas (1989b, p. 481) chama saber comum aquele "saber que finca acordos, sendo que tal acordo constitui o resultado de um reconhecimento intersubjetivo de pretensões de validade susceptíveis de crítica. Acordo significa que os participantes aceitam um saber como válido, quer dizer, como intersubjetivamente vinculado" (164).

A autora afirma que diante do intercâmbio de experiências/diálogo/comunicação coletivas são possibilitados aos docentes uma constante aprendizagem, por não serem priorizados/hierarquizados formas de saberes³³, muito menos a necessidade de definir *verdades absolutas*. Nesse sentido, os saberes são constituídos por meio de “acordos verdadeiros” gestados a partir de processos argumentativos, cujo fim é criar um ambiente

³³ Terra (2004, p. 169) destaca que “o saber é uma atividade discursiva que consiste em tentar validar, por meio de argumentos e de operações discursivas (lógicas, retóricas, dialéticas, empíricas, etc) e linguísticas, uma proposição ou uma ação. O saber não se reduz a uma representação subjetiva nem asserções teóricas de base empírica, ele implica sempre o outro, ou seja uma dimensão social fundamentalmente, a medida em que o saber é justamente uma construção coletiva, de natureza linguística, vinda de discussões, de intercâmbios discursivos entre seres humanos. Levando em conta que o professorado se movimenta em função de uma objetividade que possa dar sentido aquilo que está fazendo, o trabalho coletivo exige uma tomada de posição que ao mesmo tempo representa a validade de um determinado saber.

respeitoso de debate, valorizar os melhores argumentos apresentados pelo grupo (acordos intersubjetivos), com vistas a validar a construção de uma racionalidade comunicativa relacionada ao desenvolvimento da capacidade reflexiva, crítica e cooperativa.

O trabalho colaborativo desenvolvido no processo de formação contínua dos professores de Uberlândia ao priorizar este caminho, oportunizou aos professores a possibilidade de “serem menos dependentes das regras institucionais e teóricas, de construir sua autonomia e de adquirirem mais segurança nas decisões sobre as ações, apoiadas nos saberes de suas experiências de trabalho docente” (TERRA, 2004, p.173).

Dessa forma, a ideia de *validação/consenso* deve substituir a concepção de *verdade*, pois a produção de saberes,

É muito mais fruto de uma interação entre sujeitos, o fruto de uma interação linguística, inserida num contexto. Por isso mesmo, o saber remete a algo intersubjetivamente aceitável para as partes presentes. Além disso, a validade do saber varia de acordo com a natureza da relação com o mundo no qual os sujeitos se inserem. Finalmente, um saber terá valor a medida que permita manter aberto o processo de questionamento. Um saber fechado sobre si mesmo não passa de um saber estático, dogmático, incapaz de alimentar a reflexão (TERRA, 2004, p. 170).

Como podemos perceber a autora defende a organização de processos de formação continuada alicerçados pela construção de saberes, baseados nas experiências docentes sobre a realidade de trabalho. Além disso, tece críticas sobre o saber científico/teórico caracterizando-o como um saber *estático, dogmático e incapaz de alimentar a reflexão*.

Ao descrevermos os trabalhos de Palafox (2004) e Terra (2004) observamos uma discrepância quanto ao referencial teórico que tem balizado as ações direcionadas a formação continuada de professores em Uberlândia. Ambos autores evidenciam a necessidade de estabelecer diálogo com a realidade de trabalho dos professores, mapear suas angústias e dificuldades, sem, contudo, deixar de ressaltar os aspectos positivos de suas intervenções no interior da escola. Porém, enquanto Palafox (2004, p. 119) ressalta a importância do “estabelecimento de uma relação dialética entre a teoria e a prática, tendo em vista a transformação político-pedagógica do processo de intervenção dos/as professores/as de Educação Física no contexto escolar”, Terra (2004, p.) aposta no agir comunicativo, nos acordos intersubjetivos (elaborados a partir dos debates e das argumentações realizadas pelos docentes), nos saberes da experiência para subsidiar o trabalho colaborativo a ser desenvolvido no interior da escola.

Apesar das divergências teóricas presentes no PCTP é inegável sua colaboração com os processos de formação continuada de professores de Educação Física. A experiência de Uberlândia torna claro a necessidade iminente da aproximação entre professores (universitários e da educação básica) e entre universidade e escola, como modo de ampliar as possibilidades formativas e contribuir com a organização do trabalho pedagógico no interior das unidades educacionais.

2.1.8. As políticas de formação continuada de professores de Educação Física: o retrato da descontinuidade e da fragmentação

Ao analisarmos a produção do conhecimento vinculada ao tema políticas de formação continuada de professores e sua repercussão na área de Educação Física, identificamos cinco pesquisas desenvolvidas no sul do país por Molina Neto e Molina (2000), Heringer e Figueiredo (2009), Loureiro e Caparroz (2010), Marin et al (2011) e Righi et al (2012) que nos ajudam a compreender como essa relação tem se estruturado.

Molina Neto e Molina (2010) pesquisaram a formação permanente dos professores de Educação Física no contexto da Escola Cidadã, no município de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Esse projeto foi constituído por uma gestão de esquerda denominada Administração Popular, que durante dois mandatos (1988-1996) promoveu uma série de modificações nas políticas educacionais desse município.

Dentre as inovações implantadas por essa gestão foram destacadas: a concretização democrática da gestão escolar, representada pela eleição de diretores e a formação dos Conselhos Escolares; organização curricular baseada nos Ciclos de Escolarização, que exigiu a estruturação de uma nova concepção e organização dos tempos e espaços escolares; a elaboração do Projeto Constituinte Escolar responsável em legitimar, legalizar e promover avanços nos processos democráticos.

A partir dessas diretrizes foi elaborado a cartilha “Princípios da Escola Cidadã” e a estruturação da política de formação permanente direcionada aos professores. Essa ação buscou garantir a formação continuada aos docentes, por meio da organização de espaços de planejamento, reflexão, estudos e debates que contemplassem a relação teoria e prática, elegendo a escola como local privilegiado para o desenvolvimento de pesquisas direcionadas ao enriquecimento do trabalho pedagógico. Molina Neto e Molina (2000, p. 78) destacam que,

Nesse contexto, a Formação Permanente tem significativa relevância. Ao corpo docente é atribuída a tarefa de mediar o saber popular com o saber científico selecionado, transformando-os em conteúdos escolares com significado para a comunidade, de modo a estimular a curiosidade epistêmica dos estudantes. Ao professor de educação física é atribuído, além disso, o compromisso de tratar com competência, tanto os temas transversais que perpassam o currículo escolar, quanto a especificidade disciplinar, o que, nas palavras de Bracht (1999), é a tematização com intenção pedagógica da cultura corporal do movimento.

A nova dinâmica imposta pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, em conjunto com o novo papel a ser desempenhado pelos professores, incluindo aí os de Educação Física, favoreceram a parceria entre essa secretaria e a Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Esef/UFRGS).

Essa parceria resultou no curso “A prática de pesquisar a própria prática”, que teve a finalidade de auxiliar os professores a desenvolverem reflexões sobre sua prática cotidiana, bem como produzir novos conhecimentos que fundamentassem seu trabalho na escola.

Esse processo conduziu os professores de educação física a refletirem sobre a especificidade da disciplina no currículo escolar, seu papel junto a proposta em vigor (Escola Cidadã), destacando as ferramentas teórico-metodológicas responsáveis em estruturar e dar publicidade ao conhecimento produzido no fazer diário.

Molina Neto e Molina (2000) finalizam seu trabalho ressaltando a importância da parceria estabelecida entre SME de Porto Alegre e Esef/UFRGS para a organização das ações de formação continuada direcionada aos professores de Educação Física, que possibilitou a aproximação do ambiente acadêmico com a realidade escolar, permitindo aos pesquisadores aprofundarem seus conhecimentos sobre o projeto da Escola Cidadã e das representações construídas pelos professores em sua ação docente.

Marin et al (2011) e Righi et al (2012) desenvolveram pesquisa similares direcionada a analisar a política educacional em âmbito nacional e estadual, especificamente as ações desenvolvidas no Rio Grande do Sul (2007/2010) vinculadas a formação continuada de professores. A partir desse ponto de partida buscaram identificar se as propostas apresentadas pelas escolas e secretaria estadual e municipal de educação, contemplavam as necessidades da prática pedagógica dos professores de Educação Física. Além disso, analisaram a compreensão dos professores dessa área sobre a contribuição da formação continuada para sua atuação no cotidiano escolar.

As autoras apontam os avanços presentes na legislação nacional (LDBEN, PNE) e seus reflexos positivos no texto que define a política de formação continuada do Rio

Grande do Sul. Porém, embasadas no estudo de Baccin (2010) que também analisou as políticas do Estado, constataram que

(...) na relação entre capital e trabalho, as referidas políticas educacionais sofrem influência direta dos organismos internacionais, tais como Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Organização das Nações Unidas (ONU), demonstrando que tais políticas estão sendo implementadas na tentativa de colaborar na superação das sucessivas crises que o modo de produção capitalista perpassa. (...) a gestão em análise, através das políticas educacionais implementadas, dificulta as possibilidades de outra organização do trabalho pedagógico que não seja a que atenda à alienação

Partindo desse estudo Marin et al (2011) e Righi et al (2012) denunciam que o avanço da política neoliberal no Estado influenciou de forma substantiva a reestruturação das políticas educacionais (modificação do Plano de Carreira do Magistério), representada pela retirada de direitos dos professores, acompanhado do afastamento do poder público de suas responsabilidades institucionais.

Essa forma de proceder do Estado gerou profundas alterações nas atividades vinculadas a formação continuada de professores, como: a) a solicitação de avaliações periódicas relacionadas ao aproveitamento dos cursos de aperfeiçoamento, vinculando-os à promoção na carreira; b) implantação do sistema de meritocracia, amparada pela aferição do desempenho no trabalho, representado pela melhoria dos índices de desempenho dos alunos; c) elaboração de novos dispositivos (portaria, ofícios circular) que descumpriam de leis que garantiam aos professores o direito a formação continuada, como o “veto” da participação em congressos fora do Estado, não reconhecimento dos cursos e participação em eventos realizados dentro da carga horária de trabalho, apresentados junto a secretaria estadual de educação com o objetivo de progredir na carreira (MARIN et al, 2011; RIGHI, 2012);

Marin et al (2011, p. 262) destaca que a precarização dos processos formativos foi intensificada pelos pacotes de formação impostos às escolas via políticas governamentais, uma vez que

(...) Através da mediação das políticas públicas, o contexto educacional apresenta-se como foco privilegiado de implantação de perspectivas desejadas, demonstrando uma relação dialeticamente estabelecida entre o contexto de formação escolar e o contexto sócio-histórico. Isso demonstra que a educação não somente acompanha o movimento da sociedade, mas também se organiza a partir de suas demandas e para as suas demandas. Assim, tal movimento se estabelece por meio do

exercício de luta ideológica, pois as demandas sociais, na maioria das vezes, condizem com os interesses de uma privilegiada minoria.

Marin et al (2011) aponta que as políticas educacionais do estado do Rio Grande do Sul foram introduzidas nas instituições educacionais por meio de vídeos (programa dos quatro pilares da educação) e de cadernos didáticos (as lições do Rio Grande), cujo objetivo era orientar os planos de estudo e as propostas de ensino dos professores.

Assim, as políticas ao estarem sintonizadas com as determinações advindas do setor produtivo e, conseqüentemente, com a organização do mundo do trabalho, foram definidas de forma autoritária, não levando em consideração questões básicas, fundamentais e particulares do processo de formação, como o contexto social em que a escola estava inserida, a organização do trabalho pedagógico das instituições de ensino e o conhecimento acumulado dos professores. Esse direcionamento do processo formativo instituído pelo Estado tinha como foco efetivar o processo de homogeneização de competências e habilidades a serem desenvolvidas no processo de trabalho, com vistas a alcançar a “qualidade” educacional ditada pelo modelo capitalista (MARIN et al, 2011).

Diante desse contexto, descrevem a experiência de formação continuada direcionada aos professores da Quarta Colônia, localizada no Rio Grande do Sul, destacando o processo de pesquisa, planejamento, estabelecimento de parceria institucional, criação de vínculo com a realidade educacional e do trabalho docente, que possibilitou o desenvolvimento de uma rica experiência formativa organizada nos anos de 2007 e 2008.

No entanto, as ações implementadas pelo Estado, listadas acima, somadas ao embate de diferentes projetos ideológicos de formação, geraram dificuldades entre os docentes, formando um conjunto de agravantes que desarticulou o coletivo de professores colaborando para o fim do processo de formação continuada em curso.

O trabalho de Righi et al (2012), também levanta dados importantes para uma melhor compreensão da política de formação continuada instituída no Rio Grande do Sul. As autoras realizaram entrevistas com os professores vinculados a rede estadual de ensino com o objetivo de verificar os conhecimentos que possuíam sobre os encaminhamentos do governo do estado direcionado aos trabalhadores da Educação. Além disso, procuraram identificar as atividades disponibilizadas aos docentes em anos anteriores, bem como as instituições educacionais responsáveis por sua condução.

A partir do relato dos professores as autoras observaram que: a) a maioria dos cursos de formação continuada foram desenvolvidos na própria escola, abordando temas

gerais da Educação, não contemplando a especificidade da Educação Física; b) os espaços de formação foram constituídos em momentos esporádicos e impostos verticalmente, sem planejamento e sem relação com as necessidades do coletivo de professores; c) a organização da política de formação continuada promoveu limitações aos direitos dos professores, “retirando-lhes” as possibilidades de participarem de ações de formação relacionadas aos seus interesses pessoais/profissionais.

Righi et al (2012) ainda destaca os fatores que conduziram os professores a buscarem cursos de formação continuada. Apesar de todo descontentamento com as políticas de formação permanente apontam que ao participarem das atividades almejavam trocar experiências com os colegas, atualizar os conhecimentos, aprimorar o entendimento sobre a relação teoria e prática e suas contribuições para a qualificação da prática pedagógica, acessar conhecimentos específicos da área de formação, encontrar subsídios que os auxiliassem no desenvolvimento da autoavaliação do trabalho desenvolvido, encontrar alternativas inovadoras para enfrentar os problemas presentes na escola.

Diante dos anseios apresentados e da realidade vivenciada, os docentes que atuam no Estado do Rio Grande do Sul afirmaram que a maneira como a formação continuada estava sendo conduzida pelo poder público não apresentava contribuições relevantes para a melhoria do trabalho no interior das escolas.

Righi et al (2012) finaliza seu estudo apontando que as medidas orientadas a estimular/forçar os docentes a apresentarem um melhor desempenho no processo de trabalho, escondem a perversidade da responsabilização atribuída a sua ação isolada em sala de aula, em conjunto com desresponsabilização do Estado de implementar propostas coerentes com as reais necessidades das redes de ensino. Além disso, advertem que a gradativa desvinculação entre espaço de formação do espaço de trabalho, responsabilizando o professor a usar seu tempo livre para manter-se atualizado e em sintonia com as novidades relacionadas ao seu campo de trabalho, contribuiu para a perda das condições objetivas dos docentes para participarem de atividades de formação permanente.

Esse processo de descontinuidade das políticas de formação continuada, ocasionadas por mudanças na gestão, principalmente quando há a entrada de um novo partido na administração pública também é denunciado nos estudos de Loureiro e Caparroz (2010), que estudaram os processos de formação continuada instituídos no município de Vitória, Espírito Santo. A partir desse estudo, os autores denunciam: a) o

distanciamento entre universidade e escola, promovido pela ausência de parcerias entre o poder público e as Instituições de Ensino Superior; b) a ausência de uma proposta interdisciplinar de formação continuada, voltada a promoção do diálogo entre as diferentes matrizes curriculares; c) a falta de canais que promovam a participação dos professores na elaboração das propostas de formação; d) a carência de investimentos em congresso, simpósios, jornadas e encontros que congreguem os professores de diversas áreas; e) a insuficiência de atividades que contemplem a especificidade da Educação Física Escolar.

Heringer e Figueiredo (2009) analisaram as tensões e contradições que circundam a formação continuada no cotidiano da prática escolar, destacando as possibilidades e limites encontrados pelos docentes ao tentarem implementar a proposta de formação encaminhada pelos gestores. Para o desenvolvimento desse trabalho acompanharam o cotidiano de trabalho de uma professora de Educação Física do Sistema Municipal de Ensino de Vitória, Espírito Santo, procurando identificar a forma como essa docente se posicionava e se relacionava com projeto de formação continuada encaminhado pela Secretaria Municipal de Educação.

Após o desenvolvimento desse trabalho constataram: a) a impossibilidade de desenvolver ações coletivas de formação no interior da escola, como proposto pela SEME, restando a cada professor a frágil autonomia para escolher os rumos da continuidade de sua formação; b) os processos de formação elaborados sem uma análise consistente da realidade de trabalho, contribuíram para uma ineficiência das propostas formativas; c) a pesquisa-ação não foi utilizada como referencial metodológico de pesquisa, responsável auxiliar os docentes na identificação dos problemas coletivos deparados no cotidiano escolar; d) os planejamentos coletivos, envolvendo os professores de Educação Física dos dois turnos da unidade de ensino pesquisada, constitui-se como uma atividade de formação promissora, trazendo possibilidades de qualificação de qualificação em âmbito individuais e coletivo.

Por fim, Heringer e Figueiredo (2009), asseveram a necessidade de mudar o foco de quem deve gerir os movimentos de formação continuada, para quais sentidos devem ser atribuídos a continuidade da formação, pois será fundamental para garantir envolvimento dos professores e superar a rejeição pelas quais passam as políticas destinadas a contribuir com a continuidade do processo formativo dos docentes.

Como podemos observar nesse tópico existe uma relação dialética constituída entre formação continuada e o mundo do trabalho, cabendo as políticas educacionais o

papel de mediar esse processo (MARIN et al, 2011). Como ressaltamos no primeiro capítulo o processo de contrarreforma do estado brasileiro, representado pelo processo de reorganização do Estado, cujo objetivo principal foi adequá-lo as novas exigências do capital, influenciou sobremaneira a estruturação das políticas educacionais de nosso país.

As denúncias presentes nos trabalhos analisados reforçam as novas exigências de capacitação do trabalhador demandadas pelo setor produtivo recaem sobre a escola e de forma mais específica sobre o professor, sujeito que passa ser responsabilizado pelo fracasso e sucesso da qualidade do ensino.

2.2. A produção do conhecimento sobre formação continuada nos periódicos da Educação Física

Ao analisar os artigos científicos publicados nos periódicos vinculados à Educação Física observamos um posicionamento comum a todos pesquisadores: a realidade escolar deve orientar o processo de formação continuada dos professores. Os diversos autores chegam a essa conclusão por considerarem a realidade como ponto de partida e ponto de chegada, necessário para promover modificações nas formas de trabalho desenvolvidas pelos docentes. Portanto, compreendê-la se torna fundamental para a instituição de novas propostas de formação coerentes com os anseios dos professores e direcionadas a promover mudanças concretas na prática pedagógica e na melhoria da qualidade do ensino.

Esse consenso coletivo, presente nas produções analisadas, não significa inexistência de distinções epistemológicas entre os autores e autoras. Como veremos a diante, eles apresentam compreensões diferentes quanto a adoção da realidade como critério de verdade, por desenvolverem seus estudos a partir de pressupostos teóricos distintos, fator que também os orientam a apresentarem proposições diversificadas no que tange a formação de professores.

Apesar de encontrarmos termos comuns presentes em grande parte dos trabalhos como: reflexão sobre a prática, professor pesquisador, valorização da prática pedagógica, professor reflexivo, produção de conhecimentos e saberes, observamos uma diferença na forma como os autores abordam essas categorias de análise.

Em uma tentativa de agrupar os trabalhos e os autores, a partir da abordagem e do tratamento vinculado a formação continuada de professores, identificamos um grupo de trabalhos que atribuem a formação continuada a responsabilidade de formar o professor

pesquisador crítico/reflexivo. Por outro lado, observamos a existência de outro grupo de autores que defendem uma formação continuada para além da prática reflexiva baseada na epistemologia da prática. Abaixo apresentamos as proposições defendidas por cada grupo em relação a formação continuada, destacando as diferenças epistemológicas originadas pela distinção entre os referenciais teóricos que subsidiam cada grupo.

2.2.1. Os processos de educação permanente e suas contribuições para a formação do professor pesquisador/crítico reflexivo

Ao analisar as produções acadêmicas vinculadas a formação continuada de professores no âmbito da Educação Física identificamos diversas críticas ao modelo tradicional de formação centrado na transmissão de conhecimentos, que desprezam os saberes e as experiências docentes como fonte orientadora do processo formativo (MOLINA NETO E MOLINA, 2000; BRACHT et al, 2002; ALVES, 2005; PIRAGIBE; FERRAZ, 2006; DAMIANI E MELO, 2006; DAMIANI E MELO, 2006; CRISTINO E KRUG, 2008; GOMES, 2008; AZEVEDO et al, 2010; ROSSI E HUNGER, 2012)

De acordo com esse grupo de estudiosos, o modelo formativo tradicional, hegemônico na Educação Física, foi construído em consonância com os pressupostos das ciências naturais, vinculadas ao estabelecimento de métodos e técnicas capazes de identificar as leis da natureza, por meio do desenvolvimento dos conhecimentos científicos, fator que possibilitaria o seu pleno controle. Portanto, ao identificar estas leis, foi possível construir as bases para a validação de um suposto conceito de verdade, considerado elemento essencial a ser perseguido, comprovado e validado socialmente. Para isso, era indispensável a figura do pesquisador/cientista, responsável em apresentar seu parecer sobre a realidade, com base em princípios e conhecimentos científicos.

Esses pressupostos ao serem incorporados pela Educação e a Educação Física, colaboraram com a perpetuação da ideia de que existe um processo hierárquico dentro desse modelo formativo, onde determinados indivíduos (pesquisadores) são responsáveis pela construção de novos conhecimentos, com a finalidade de instrumentalizar a ação daqueles que lidam diretamente com a prática de ensino no interior das instituições educativas da Educação Básica, ou seja, os professores. Desse modo, a formação é concebida sobretudo como um momento de transmissão de conhecimentos científicos, de um saber predominantemente instrumental e de caráter funcional, que são produzidos e

validados nos cursos de pós-graduação por meio dos processos de investigação acadêmica.

De acordo com esse grupo de intelectuais, essa forma de produzir conhecimentos, ao gerar uma hierarquização e separação entre produtores e receptores, também contribuiu para distanciar as instâncias acadêmicas da vida prática. Nesse sentido, é instituído uma espécie de *colonialismo acadêmico* que valoriza pouco o conhecimento produzido pelos professores e suas práticas docentes diárias. Além disso, apontam que a formação centrada na transferência de conhecimentos, apenas prepara o professor de Educação Física para ser consumidor passivo das produções acadêmicas e um mero aplicador de saberes produzidos por agentes e agências externas.

Ainda afirmam que a formação inicial e continuada de professores de Educação Física ao serem colonizadas e desconectadas de uma proposta “interativa-reflexiva”, passam a ser pouco efetivas para as mudanças almejadas na prática pedagógica dos professores. As diretrizes e propostas de formação ao serem desenvolvidas restritamente em espaço acadêmico e longe da realidade de trabalho do professor, contribuem para o acirramento da fragmentação do saber, para o silenciamento dos docentes, bem como para estimular o comércio e a venda de cursos e propostas direcionadas à continuidade da formação.

Os estudiosos que se opõe a esse formato de educação destinada aos professores, apontam a necessidade de legitimar novos processos formativos orientados a promover o desenvolvimento da docência em conjunto com a valorização da escola. Nesse sentido, a escola é eleita como local privilegiado para a formação do professor e o desenvolvimento da profissionalidade docente. Dentro dessa perspectiva é fundamental a valorização dos *saberes da experiência* construídos e mobilizados pelos professores no ato da docência.

Ao discutirem sobre os objetivos da formação continuada apontam diversas possibilidades de desenvolvê-la junto aos professores. Os autores chegam a essa conclusão a partir dos trabalhos de pesquisa desenvolvidos em cursos de curta e longa duração, cursos de especialização, parcerias desenvolvidas com as redes municipais e estaduais de ensino, bem como o diálogo estabelecido com a produção acadêmica da área da Educação e da Educação Física. Assim, a formação continuada deveria contemplar os seguintes objetivos:

- Colaborar com a formação de profissionais reflexivos e questionadores de sua realidade social, a partir da conjugação da experiência dos professores às

competências técnico-científica e comunicativas que os permitam realizar permanentemente reflexões sobre a prática;

- Auxiliar os professores a assumirem o papel de sujeitos no processo de sua própria qualificação, buscando possíveis soluções dos problemas e dificuldades que inibem o aperfeiçoamento da prática pedagógica, por meio do desenvolvimento de pesquisas que os permitam problematizar e refletir sobre a própria prática;
- Proporcionar momentos de debates e trocas de experiências, com o objetivo de incitar os professores a pensarem ou construírem soluções para suas próprias dúvidas e, em contrapartida, viabilizar os instrumentos teórico-metodológicos para que possam apresentar e dar publicidade ao conhecimento que constroem no seu fazer docente.
- Desenvolver com os professores um trabalho que faça com que se apropriem de um referencial teórico e desenvolvam competências que permitam uma reflexão sobre a prática, passando a perceber criticamente as conexões do cotidiano escolar com as relações sociais mais amplas;
- Viabilizar aos professores o acesso a novos saberes que os auxiliem a enfrentar as rápidas transformações tecnológicas, políticas e sociais do mundo atual.
- Viabilizar ao professor as ferramentas necessárias para que possa tratar com competência, tanto os temas transversais que perpassam o currículo escolar, quanto a especificidade disciplinar da Educação Física, voltada a uma tematização com intenção pedagógica da cultura corporal do movimento;
- Contribuir para a evolução da profissionalidade docente e da prática pedagógica.
- Estimular e valorizar diferentes práticas de formação, por exemplo, a cultural e a artística, e não somente a acadêmico-científica.

Sob essa perspectiva a formação continuada deve contribuir com a constituição de professores reflexivos, capazes de pesquisar seu próprio campo de intervenção profissional e produzir novos saberes e novas práticas pedagógicas, direcionadas a solucionar os diversos problemas que emergem no cotidiano escolar, contribuindo, assim, com a elevação da qualidade das aulas de Educação Física e do aprendizado dos alunos. Entretanto, observamos que os pesquisadores e pesquisadoras pertencentes a esse grupo não deixam claro o papel dos conhecimentos teóricos ou dos estudos científicos no processo de consolidação das pesquisas desenvolvidas pelos próprios docentes, além de não apresentarem uma perspectiva de mudança estrutural das relações sociais, pensada como estratégia de intervenção.

Fazemos essas observações porque as produções em destaque apontam a importância da pesquisa como instrumento fundamental para auxiliar a melhoria da prática docente. Nos textos analisados identificamos uma tendência hegemônica que defende a pesquisa das próprias experiências de trabalho como elemento fundamental para formação de um professor crítico reflexivo capaz de intervir qualitativamente no interior das instituições educacionais.

Pimenta (2006) e Libâneo (2006) apontam que a perspectiva do “ensino como prática reflexiva” tem se consolidado na agenda das pesquisas em educação ganhando força e amplitude em nosso país na década de 1990, por ressaltar a relevância da “produção do saber docente”, a partir da realidade e da prática de trabalho, além de situar a pesquisa como um importante instrumento de formação de professores. Nesse contexto, o ensino é adotado como ponto de partida e ponto de chegada da pesquisa e o conhecimento teórico assume posição secundária dentro dos processos de investigação.

Para esclarecer a construção do conceito “professor reflexivo”, Pimenta (2006) busca compreendê-lo em seu desenvolvimento histórico, partindo de suas origens. Neste sentido, resgata as proposições de Donald Schön vinculadas à constituição do conceito de professor reflexivo. Schön ao avaliar a formação profissional nos Estados Unidos da América e participar de comissões direcionadas a reformular propostas curriculares desse nível de ensino, verificou a necessidade de modificar as relações de ensino amparadas prioritariamente pelos estudos científicos, mas com pouco diálogo com a realidade de trabalho. Em seus estudos observou que os profissionais formados sobre esse paradigma não conseguiam apresentar respostas às situações encontradas no cotidiano do trabalho, porque tais condições se sobressaiam as formulações científicas acessadas no período de formação, fator que exigia uma nova postura do trabalhador, direcionada a refletir sobre os problemas emergentes da realidade profissional e, a partir disso, formular respostas adequadas a sua superação.

A experiência profissional, juntamente com a realidade do trabalho deveriam guiar os processos formativos. A partir dessas formulações, amparadas pelos estudos de Dewey (experiência e reflexão na experiência) e Luria³⁴ e Polanyi (conhecimentos tácitos), Schön propôs a epistemologia da prática que está relacionada a

³⁴ Duarte (2003), faz uma crítica aos estudos de Schön destacando seu equívoco teórico, advindo de uma má interpretação dos estudos de Luria sobre os conhecimentos tácitos e a importância do processo educativo formal para superação dessa condição.

(...) valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato”. Esse *conhecimento na ação* é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede. É mobilizado pelos profissionais em seu dia-a-dia configurando um hábito. No entanto, esse conhecimento não é suficiente. Frente as situações novas que extrapolam a rotina os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de *reflexão na ação*. A partir daí, constroem um repertório de experiências que mobilizam em situações similares (repetição), configurando um conhecimento prático. Estes, por sua vez, não dão conta de novas situações, que colocam problemas que superam o repertório criado, exigindo uma busca, uma análise, uma contextualização, possíveis explicações, uma compreensão de suas origens, uma problematização, um diálogo, com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, enfim. A esse movimento o autor denomina de *reflexão sobre a reflexão na ação*. Com isso, abre perspectivas para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais, colocando as bases do que se convencionou denominar o *professor pesquisador* de sua prática. (PIMENTA, 2006, p. 19-20)

Pimenta (2006) ao fazer essa exposição, aponta que os trabalhos de Schön estão amparados pela “forte valorização da prática na formação profissional”, com vistas a capacitar os trabalhadores a resolver os novos desafios emergentes de campo de trabalho. Por isso, esse autor defendeu uma concepção curricular voltada a promover uma formação que priorizasse o desenvolvimento da capacidade de reflexão dos novos profissionais. E foi a partir dessas formulações que a prática, a realidade profissional passam a ser referência para a toda formação profissional, incluindo aí a de professores.

Após apresentar esse quadro, Pimenta (2006) destaca a rapidez com que as ideias de Schön são difundidas em outros países. Isso só foi possível pelo contexto de intensas exigências por “reformas” curriculares no campo educacional, direcionadas a promover uma “revolução na formação de professores”, por meio do abandono de uma formação técnica (incapaz de dar respostas aos novos problemas emergentes do mundo globalizado e dos rápidos desenvolvimentos no campo da informática), e adesão a uma nova perspectiva capaz de qualificar os novos professores a desenvolver seu trabalho em “situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e dilemas, que caracteriza o ensino como prática social em contextos historicamente situados (PIMENTA, 2006, p. 21)”.

Dentro desse contexto surge a defesa da formação continuada de professores amparada pelas demandas da prática de trabalho e das diferentes necessidades encontradas pelos docentes para enfrentarem os desafios, conflitos e dilemas advindos de

sua realidade profissional. Tais fatores foram fundamentais para eleger o espaço de trabalho como lócus privilegiado para o desenvolvimento da pesquisa sob regência dos próprios professores que se encontrariam livres das amarras e condicionamentos do mundo acadêmico, tendo maiores possibilidades de construir novos saberes a partir de suas experiências profissionais, com o objetivo de resolver os problemas emergentes de suas realidades de trabalho.

Silva (2008) ao desenvolver um estudo sobre o significado da pesquisa na atuação e formação docente, observa que a questão epistemológica que orienta esse debate tem como um dos eixos principais a relação entre teoria e prática. Isso se deve as discussões postas em destaque no cenário mundial na década de 1990, cujo ponto central esteve vinculado ao problema do déficit existente entre a preparação nas instituições de formação profissional e o trabalho desenvolvido pelo professor na escola, ou seja, a “prática” mencionada nesse contexto diz respeito ao “fazer pedagógico”.

Nesse sentido a relação teoria e prática aqui assinalada não toma a “prática” como sinônimo de realidade, o que nos permite afirmar que para esse grupo a teoria não radica na prática (realidade), não sendo capaz de perspectivar e antecipar uma nova prática (realidade).

Nas produções analisadas é colocado em evidência a necessidade de preparar os professores para que tenham capacidade de articular sua prática profissional à pesquisa, por meio da reflexão sobre a própria realidade de trabalho, direcionada a desenvolver uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem de seus alunos, bem como elaborar soluções para os diversos problemas enfrentados em seu espaço de trabalho.

Essa discussão, ao defender a formação de professores pesquisadores de sua própria realidade educacional, parece interessante, no entanto, ao aprofundarmos nossos estudos observamos que esses trabalhos se apoiam em uma concepção estreita de pesquisa, marcada por uma tendência ao pragmatismo, caracterizado por ações imediatistas, por recortes excessivamente limitados e análises circunscritas a aspectos aparentes dos problemas, deixando de lado perguntas de fundo e de aspecto mais amplo. De acordo com Silva (2008, p. 261) “trata-se de uma proposta de pesquisa naturalizada nos limites das competências profissionais empobrecidas que, pragmaticamente anula as fronteiras entre produzir conhecimento e, topicamente, manipular a prática”.

Além disso, ao defenderem a pesquisa como atividade orientada a preparar os professores para resolverem os problemas imediatos da prática, contribuem para a

conformação de uma ação adaptativa aos problemas e não como atividade transformadora. Juntamente com isso, cooperam para a legitimação da retórica presente nos processos de contrarreforma educacional, que tem atribuído aos professores a responsabilidade pelo aumento dos índices de aproveitamento dos alunos, relegando para segundo plano as condições materiais de trabalho.

Silva (2008) ao investigar aos professores que atuam na educação pública do estado de Goiás, constatou que o principal entrave para o desenvolvimento da pesquisa no interior das unidades de ensino são as condições de trabalho. A ausência de recursos elementares para a realização do trabalho educativo como salário, carga horária, materiais didático/pedagógico, plano de carreira, infraestrutura dos locais de trabalho, apoio institucional, acesso a formação, etc., reforçam o quadro desolador de desvalorização e precarização do trabalho docente. Silva (2008, p. 263) assevera que

Os professores trabalham muitas vezes em uma organização escolar da rede pública, que não tem uma infraestrutura básica, não lhes é possível um trabalho compartilhado com os colegas, não têm disponibilidade de tempo para dar aos alunos a atenção necessária, nem para pensar e refletir sobre o trabalho que realizam, muito menos para desenvolver pesquisa. Observa-se uma multiplicidade de funções, sendo os professores instados a desempenhar atribuições para as quais muitas vezes, não estão preparados. São também escassas as oportunidades de desenvolvimento profissional. As condições salariais os levam, na maior parte dos casos, a exercer outras funções ou ampliar a jornada de trabalho, exercendo jornada dupla ou tripla como forma de aumentar os seus rendimentos. O apoio para a pesquisa é praticamente inexistente e com exceção das licenças para aprimoramento, que, quando concedidas, nem sempre são integrais. Importante destacar, por outro lado, que quando finalizadas as dissertações e teses dos professores das redes municipal e estadual, suas pesquisas e os seus resultados não são apropriados e nem divulgados.

Com essa passagem do texto a autora reforça a inviabilidade dos professores pesquisarem sua própria realidade, seja nos moldes na epistemologia da prática ou sob qualquer outra perspectiva, enquanto não lhes forem garantidas as condições dignas de trabalho em conjunto com a instituição de políticas de fomento à pesquisa direcionadas especificamente aos professores da Educação Básica. Dessa forma, identificamos uma lacuna nas produções teóricas no campo da Educação Física que apostam na pesquisa como forma de elevar a qualidade do trabalho docente, sem, no entanto, analisar as reais possibilidades de sua materialização dentro de um contexto de intensificação e precarização das condições de trabalho do professor.

Como podemos observar com os dados apresentados por Silva (2008) atribuir o protagonismo aos professores sem lhes oferecerem as condições materiais necessárias para o desenvolvimento do seu trabalho, constitui em mais uma armadilha. Como bem adverte a autora, a concepção do professor pesquisador/reflexivo ao se constituir em uma tendência ideológica – disfarçada por um discurso humanista que visa dar voz ao professor e valorizar suas experiências e saberes, como forma de promover sua autonomia e emancipação –, contribui para aligeirar a formação docente, bem como tornar os professores resignados diante das péssimas condições de trabalho.

Além disso, podemos afirmar que a proposta do professor pesquisador/reflexivo ao negar e desvalorizar os conhecimentos científicos, teóricos e acadêmicos, como parte fundante do processo de pesquisa e formação docente, ao mesmo tempo que descaracteriza a função social do professor, vinculada a transmissão dos conhecimentos científicos, filosóficos e culturais validados e acumulados ao longo da história, também reduz, em lugar de elevar, as reais possibilidades de reflexão filosófica do professor (SAVIANI E DUARTE, 2012).

Pimenta (2006) e Libâneo (2006) ao discorrerem sobre o professor reflexivo em seus estudos, questionam a forma como o termo reflexão foi apropriado e utilizado, uma vez que o ato de refletir e pensar são características essencialmente humanas e, portanto, uma necessidade elementar para o desenvolvimento do trabalho docente. Eles também asseveram que existe uma confusão no uso desse termo por parte de alguns autores, que têm empreendido esforços para transformar a reflexão em um conceito, mais especificamente em um movimento teórico direcionado a compreender o trabalho docente. Partindo dessa discussão, procuram evidenciar as diferenças relacionadas à reflexão como atividade humana essencial para o desenvolvimento do trabalho docente, do movimento relacionado ao entendimento de professor reflexivo.

Nesse sentido, diversos autores tem apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível “praticismo” daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível “individualismo” fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar a banalização da perspectiva da reflexão (PIMENTA, 2006, p. 22)

Saviani (2004) nos auxilia a compreender o significado e a importância da reflexão para formação humana. Inicialmente ele observa que o processo de reflexão nos conduz a uma atitude de “voltar atrás” que exige um ato de repensar, por meio de uma ação consciente de si mesma, capaz de se avaliar, de analisar o nível de adequação que conserva com os dados objetivos, de medir-se com o real.

Subsidiados por esse entendimento de reflexão podemos analisar de forma mais coerente os dados que emergem da realidade, bem como os conhecimentos técnicos e científicos, a partir do questionamento de seus significados. Dessa forma, “refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado. E é isto o filosofar” (SAVIANI, 2004)

Assim, a reflexão constitui uma forma mais complexa e qualificada de analisar a realidade, amparada por uma ação investigativa que busca ascender do *mediato* para o *mediato*, da *aparência* para a *essência*, nos auxiliando no desenvolvimento de uma reflexão filosófica.

Saviani (2004) ao discorrer sobre a reflexão filosófica assinala algumas exigências para seu desenvolvimento. Inicialmente indica que a reflexão filosófica é caracterizada por sua *radicalidade*, ou seja, por empreender esforços objetivando ir à raiz das questões em análise. A radicalidade das análises devem ser acompanhadas de um *rigor metodológico* voltado a questionar as conclusões emergentes da sabedoria popular e das generalizações infundadas e apressadas construídas pelo campo científico. Além da radicalidade e do rigor metodológico, também é necessário uma *análise global e de conjunto* do objeto em estudo, ou seja, o problema deve ser examinado em suas múltiplas determinações.

Afirmamos antes que o problema apresenta um lado objetivo e um lado subjetivo, caracterizando-se este pela tomada de consciência da necessidade. As considerações supra deixaram claro que a reflexão é provocada pelo problema e, ao mesmo tempo, dialeticamente, constitui-se numa resposta ao problema. Ora, assim sendo, a reflexão se caracteriza por um aprofundamento da consciência da situação problemática, acarretando (em especial no caso da reflexão filosófica, por virtude das exigências que lhe são inerentes) um salto qualitativo que leva a superação do problema no seu nível originário. Esta dialética reflexão-problema é necessário ser compreendida para que se evite privilegiar, indevidamente, seja a reflexão (o que levaria a um subjetivismo, acreditando-se que o homem tenha um poder quase absoluto sobre os problemas, podendo manipula-los a seu bel-prazer), seja o problema (o que implicaria retifica-lo desligando-o de sua estrita

vinculação com a existência humana, sem a qual a essência do problema não pode ser apreendida, como já foi explicado).

Com base na exposição de Saviani (2004) podemos inferir que os artigos analisados no campo da Educação Física, ao se basearem na ideia de que o processo formativo deve ser amparado prioritariamente nas experiências profissionais, relegando os conhecimentos científicos para segundo plano, contribuem para o aligeiramento da formação docente ao promoverem uma espécie de *colonialismo da prática*. Apoiado na ideia de que a verdadeira teoria é aquela que está implícita na prática, representada pela supervalorização da subjetividade (saberes da experiência), se propondo a resolver pontualmente os problemas cotidianos, sem, no entanto, empreender esforços para desvelar as suas contradições e compreendê-lo em sua relação dinâmica com a totalidade social, essa forma de *colonialismo da prática* estabelece diretrizes para formação inicial e continuada de professores, conduzindo a instituição de formas de trabalho docente muitas vezes guiadas pelo senso comum, sedimentados pela tradição, pelos valores religiosos, pelas impressões superficiais da realidade e pela naturalização das questões sociais, não sendo possível avançar rumo a uma consciência filosófica sobre a própria atividade de trabalho e a relação que estabelece com os determinantes de ordem política, econômica, social e cultural que os circundam.

Não é difícil encontrarmos professores professando a ideia de que “na prática a teoria é outra” ou de que “os conhecimentos apresentados na academia são demasiadamente teóricos, fator que não contribui para o desenvolvimento do trabalho docente em sala de aula”. O pressuposto de que o conhecimento é importante porque é útil e imediatamente aplicável à prática, tem permeado o discurso dos professores e os afastado de uma reflexão teórica/filosófica que não esteja orientada para um fim imediato. Mas é importante ressaltar que sem teoria não há possibilidade de uma reflexão sólida sobre a realidade em que se insere o trabalho docente.

Esse discurso, como vimos no capítulo anterior, é construído com a finalidade de desqualificar a universidade como instância formadora de professores, uma vez que os conhecimentos científicos e as elaborações teóricas desenvolvidas no interior da academia passam a ser questionadas, por não contribuírem com uma formação consistente e por não prepararem os futuros docentes com as competências e saberes necessários a uma boa atuação em sala de aula. Nas produções do campo da Educação Física analisadas também constatamos o reforço dessa ideia.

Isso tem enfatizado discursos no campo educacional que tentam legitimar a redução do tempo para formação inicial dos professores, baseado em procedimentos técnico-operacionais direcionados a instrumentaliza-los para a atuação nos espaços educativos. Feito isso, bastaria dar continuidade ao processo formativo, a partir de ações específicas para manter os professores atualizados com as novas técnicas de ensino, dentre elas a técnica de pesquisar a própria prática.

Duarte (2003) afirma que existe uma indissociável ligação entre as teorias que defendem a formação do professor reflexivo e as pedagogias do aprender a aprender. A partir da década de 1990 fica evidente a mudança de enfoque pedagógico, representada pelo distanciamento, ou melhor, negação das pedagogias centradas na transmissão do conhecimento científico, filosófico e cultural. Esse retrocesso no campo educacional foi desencadeado pela supervalorização dos estudos vinculados ao construtivismo em conjunto com a divulgação da pedagogia do professor reflexivo, ambos derivados do ideário escolanovista.

Esses dois ideários fazem parte de um universo pedagógico ao qual venho chamando de “as pedagogias do aprender a aprender”. Neste sentido, do ponto de vista pedagógico, os estudos na linha do professor reflexivo surgiram na América do Norte e na Europa quase que como uma ramificação natural do tronco comum constituído pelo ideário escolanovista. A diferença reside em que o escolanovismo clássico e o construtivismo concentram seu foco de análise na aprendizagem (ou construção do conhecimento) realizada pelo aluno ao passo que os estudos sobre o professor reflexivo concentram seu foco de análise na aprendizagem (ou construção do conhecimento) realizada pelo professor (DUARTE, 2003, p. 610).

Além desse aspecto, o autor também afirma que a epistemologia da prática foi disseminada e impulsionada no Brasil graças a difusão da epistemologia pós-moderna somada ao universo ideológico neoliberal, que passam a questionar a validade do arcabouço teórico marxiano, principalmente no que tange ao poder da teoria na explicação e transformação do real, ao condenarem a perspectiva marxista de totalidade.

Em consequência disso, Duarte (2003) ao analisar o livro organizado por Nóvoa³⁵ (1997), sob o título “Os professores e sua formação” observa que os estudos no campo da epistemologia da prática mantem coerência com os pressupostos epistemológicos que

³⁵ Antônio Nóvoa constitui uma importante referência para os autores do campo da Educação Física que defendem a perspectiva de formação continuada amparada no perfil do professor pesquisador e crítico/reflexivo.

fundamentam universo neoliberal e pós-moderno ao: a) defenderem que a análise das questões concernentes à profissionalização do trabalho docente deve se afastar da tradição iluminista para serem fundamentadas por uma tradição pós-moderna; b) colocarem em dúvida os estudos vinculados a profissionalização, formação de professores e currículos, desenvolvidos a partir de metanarrativas, uma vez que lhes escapam as relações de poder que penetrariam a educação de forma capilar, na linha da microfísica do poder; c) negarem o processo clássico de investigação científica ao recusar a existência de realidades objetivas passíveis de serem conhecidas; d) reforçarem o pragmatismo ao considerar que as realidades criam-se e constroem-se no intercâmbio psicossocial da sala de aula.

Duarte (2003) ao defender sua tese de que pós-modernismo³⁶ e neoliberalismo formam duas faces de um mesmo universo ideológico, adverte que apesar de diversos autores pós-modernos se reconhecerem como intelectuais “de esquerda”, e, por conseguinte, como opositores do neoliberalismo, ao defenderem o pragmatismo e o ceticismo epistemológico nos processos formativos, “estão unidos na veneração da subjetividade imersa no cotidiano alienado da sociedade capitalista contemporânea (2003, p. 612). Essa é outra característica presente nas produções no campo da Educação Física, pois os autores mesmo que embasados em um discurso humanista e demonstrando-se contrários ao avanço do neoliberalismo, ao fundamentarem seus estudos no campo da epistemologia da prática acabam se alinhando, mesmo que indiretamente ou inconscientemente, aos valores neoliberais e pós-modernos.

Como podemos observar até aqui, a pesquisa sob o viés proposto pela concepção de professor pesquisador/reflexivo, demarcado pelos ditames da epistemologia da prática, assume caráter pragmático, instrumental e utilitarista reduzindo-se a mero aparelho de resolução de problemas, sem contudo, empreender uma análise mais rigorosa da realidade. Diante disso, fica a questão: a pesquisa deve ser privilegiada no processo de

³⁶ De acordo com Wood (1999), Moraes (2003), Moraes e Torriglia (2003) e Duarte (2008) o pós-modernismo pode ser caracterizado: a) por sua concepção de conhecimento científico marcado pelo ceticismo epistemológico, onde se insiste na natureza fragmentada da realidade e do conhecimento humano; b) pela negação da história, das metanarrativas, da ciência e da própria razão e da concepção marxista de emancipação humana; c) pela rejeição da centralidade do trabalho, da categoria de totalidade, classe social, alienação e, portanto, do conflito e antagonismo capital-trabalho; d) pela substituição do sujeito da modernidade (indivíduo com uma personalidade estruturada a partir de um centro, um núcleo, uma essência racional, definidora da identidade pessoal), pelo indivíduo (que se divide em papéis múltiplos e efêmeros, em máscaras descartáveis, estando a personalidade em contínua dissolução no fluxo caótico de uma realidade sociocultural também ela sem centro, sem unidade, sem racionalidade); e) pela aposta na impossibilidade da construção de uma verdade universal e totalizante.

formação inicial e continuada de professores? Qual papel a pesquisa deve assumir nesse processo formativo?

Concordamos com Silva (2008, p. 259) ao afirmar que

O exercício da pesquisa é uma qualidade eminentemente humana, desenvolvida na cultura e na história humana, por meio da pesquisa o ser humano criou instrumentos práticos e teóricos que lhe permitem agir e pensar de uma forma especial sobre a natureza e obter as respostas desejadas. Com ela mudaram as relações dos homens com a natureza, mudou o homem e mudaram as relações entre os homens. Portanto, como prática cultural e histórica, as pesquisas devem ser construídas e reconstruídas junto a cada indivíduo nos processos educacionais. Entendemos que a pesquisa na educação pode ser considerada como uma forma possível de intervenção e mediação no processo de transformação social. Isso significa que ela compartilha pontos de inflexão e contradição similares a outros movimentos da educação.

Nesse sentido, a pesquisa deve contribuir: a) com a construção e a reconstrução de conhecimentos, superando as formas de saberes e experiências constituídos a partir da ótica do senso comum, conduzindo a uma melhor compreensão da realidade; b) para a efetivação da práxis, partindo de um estudo que busque ascender do *imediato* para o *mediato*, da *aparência* para a *essência*, por meio da abstração do pensamento, isto é, de elaborações teóricas, mas que deve retornar à prática com o objetivo de melhor compreendê-la e transformá-la.

Dessa forma, o conhecimento do cotidiano educacional e da prática docente dos professores de Educação Física não podem ser alcançados com a simples aceitação pragmática da realidade dada. É necessário questioná-la, buscar sua superação e transformação, mas para isso é fundamental que busquem subsídios nos conhecimentos científicos validados socialmente e acumulados ao longo da história, pois esse é o verdadeiro sentido da práxis direcionada a fortalecer o sentido histórico da atividade educativa.

Diante disso, Silva (2008, p. 265) aponta que devemos defender a concepção sócio-histórica de educador construída pela ANFOPE, onde o professor deverá ser

(...) um pesquisador formado como qualquer pesquisador, rigidamente, nos fundamentos teórico-metodológicos da investigação científica. Isso significa que o professor pesquisador que desejamos formar tenha, concomitantemente, uma sólida formação teórica e metodológica. Não estamos negando a pesquisa da própria prática, contudo, para nós, não existe um professor pesquisador/reflexivo capaz de resolver, por meio da pesquisa, apenas problemas que se apresentam na sala de aula ou no cotidiano escolar. Se for para reivindicar a pesquisa na educação básica,

queremos um professor capacitado como pesquisador no sentido estrito-ciência. Que seja capaz de investigar o campo em que desenvolve a sua vida profissional, os objetos de estudo da sua área; um profissional que possa produzir e enriquecer o acervo científico de uma área específica e/ou da educação.

Para isso, se torna prioritário defendermos a universidade, os programas de pós-graduação, os grupos de estudo e pesquisa como instâncias formadoras de excelência. Juntamente com eles ainda podemos citar os centros de formação de professores, sob a regência das secretarias estaduais e municipais de educação, que também constituem núcleos importantes para a continuidade do processo formativo dos docentes de um modo geral e dos professores de Educação Física. E dentro dessa perspectiva, defender a produção e a divulgação do conhecimento científico comprometido com o desvelamento das contradições presentes no modo de produção capitalista e as relações que estabelecem com a organização dos processos educativos e com o trabalho docente. Além disso, é imperioso aliar desenvolver pesquisas direcionadas a identificar as possibilidades de melhoria da intervenção docente nos espaços escolares, por meio do ato educativo³⁷, mesmo em meio a precariedade de suas condições de trabalho, com vistas a constituir novas formas de resistência.

No próximo tópico iremos apresentar os estudos que defendem uma perspectiva de formação continuada oposta a apresentada nesse item.

2.2.2. Defesa de uma formação continuada para além da prática reflexiva baseada na epistemologia da prática

Ao analisar as produções acadêmicas no campo da Educação Física vinculada ao debate sobre a formação continuada de professores identificamos um grupo de intelectuais que apontam a importância do trabalho coletivo e da necessidade de apropriação do conhecimento científico como uma ferramenta imperiosa para enfrentar os problemas advindos do campo das práticas educativas e sociais (DAVID, 1998;

³⁷ O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

CALDEIRA, 2001; PALAFOX, 2004; SILVA, 2007; ANTUNES, AMARAL E LUIZ, 2008; LOUREIRO; CAPARROZ, 2010; MARIN et al, 2011).

Os autores mencionados defendem a formação continuada como espaço de acesso ao conhecimento produzido e validado pela humanidade, gerado a partir de demandas históricas, de necessidades concretas e direcionadas a promover mudanças na prática social. Nesse sentido, ela tem como fim básico proporcionar ao professor de Educação Física uma formação que o habilite a desenvolver reflexões sobre a realidade escolar, a partir da confrontação dos dados extraídos de seu cotidiano de trabalho com os referenciais teórico/metodológicos responsáveis em auxiliá-lo a desenvolver uma reflexão mais qualificada sobre as práticas escolares, de modo a superar sua pseudo-concreticidade, representado pelos dados aparentes que a envolvem. Juntamente com isso, apontam que formação continuada deve contribuir com a superação do individualismo presente no trabalho do professor, a partir do desenvolvimento de uma cultura docente comum e do desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares, sem, no entanto, perder de vista a especificidade da Educação Física no trato com os conhecimentos da cultura corporal.

David (1998), defende o desenvolvimento de uma abordagem de pesquisa de caráter participativo, por colaborar de forma significativa com a produção do conhecimento e com a formação continuada dos professores envolvidos nessa atividade. Para isso, aponta que a ação investigativa e suas contribuições para a formação educativa dos envolvidos deverão ser desenvolvidas a partir dos dados extraídos da realidade, da prática educativa e das experiências organizativas do coletivo de professores de Educação Física. Além disso, observa que o ponto de partida metodológico desse processo investigativo e de formação deverá ser moderado pela organização interna do grupo, nos seus conhecimentos pedagógicos e nas suas expectativas sociais.

Dentro dessa perspectiva não existem soluções imediatas ou esquemas pré-estabelecidos para a solução dos problemas vivenciados na realidade de trabalho, pois a partir de uma abordagem participativa é necessário o desenvolvimento de uma proposta coletiva de trabalho envolvendo pesquisadores e sujeitos da pesquisa, direcionada a promover sucessivas aproximações e sistematizações sobre os objetos em análise, de modo a desenvolver um trabalho investigativo rigoroso, articulado a construção de ações propositivas que favoreçam a compreensão dos problemas da realidade em sua relação com a totalidade social. A organização da pesquisa fundamentada em um método participativo, além de contribuir com a formação educativa dos sujeitos envolvidos,

também possibilita: a) a assimilação de um conhecimento cada vez mais elaborado (crítico e reflexivo); b) o desenvolvimento de processos organizativos, favorecendo a participação coletiva e a definição de papéis a serem desenvolvidos pelos membros do grupo; c) de ações concretas assumidas e definidas coletivamente, delimitadas em horizontes de possibilidades e limites que favorecem uma compreensão mais ampla da realidade e uma busca mais sensata para a superação de problemas comuns ao grupo (DAVID, 1998).

Sob essa perspectiva a organização das etapas sequenciais do trabalho “devem ser compreendidas como um roteiro de atividades que vão do mais concreto ao mais abstrato, para voltar novamente ao concreto, e das formas mais simples às mais complexas no interior da prática educativa” (DAVID, 1998, p. 6).

David (1998) adverte que para instituição de uma proposta onde o investigador e os sujeitos da pesquisa tomem a prática social como fonte fundamental de conhecimentos é essencial promover a apropriação de teorias científicas como ferramentas indispensáveis para a análise e leitura da realidade, orientada por uma organização dialética dos processos de intervenção, no sentido de auxiliar o grupo na estruturação prática de um projeto que vise à superação ou à transformação da realidade social.

De acordo com David (1998, p. 3-4) é necessário que tanto professores quanto os pesquisadores tenham clareza que a realidade é dinâmica e está sempre em movimento.

Este dinamismo está atravessado de contradições objetivas e subjetivas, campos de interesses, lutas pelo poder, influências ideológicas de classe, conhecimentos fragmentados, sujeitos atomizados no interior das relações sociais, o imaginário social refletindo como a sociedade constrói suas representações, o processo de produção social e a própria conjuntura histórico-social em que se localizam estes sujeitos, entre outros.

Dessa forma, para promover a integração entre professores e pesquisadores ao próprio processo de investigação – com vistas a construir instrumentos e metodologias que auxiliem pensar a prática a partir de seus problemas e suas possibilidades, bem como contribuir com a instituição de um novo tipo de fazer educativo, por meio de atividades com alto potencial de transformação do campo pedagógico e das práticas sociais –, se torna necessário evidenciar que toda produção do conhecimento se dá por processos de mediação entre os seres humanos no interior das relações sociais.

David (1998) assevera que é necessário o desenvolvimento de um *processo de teorização sobre a prática* para que os professores compreendam sua realidade de

trabalho, os diferentes problemas que emergem no cotidiano escolar e as vinculações que estabelecem com os determinantes sociais de ordem econômica, política e cultural.

Esse processo de teorização sobre a prática exige dos professores a *construção de procedimentos organizados de abstração e de reflexão* que os conduzam a desenvolverem uma *leitura sistematizada sobre os dados concretos extraídos da realidade*. Essa ação auxiliará os professores a confrontarem a realidade pesquisada, a partir de questionamentos, deduções e análises que os possibilitarão construir sínteses, críticas e apresentar os limites e as possibilidades das formas de intervir na realidade pesquisada.

David (1998) também destaca que o processo de teorização sobre a realidade deve conduzir ao desvelamento das contradições inerentes a prática educativa e social, de modo a elevar o grau de conhecimentos sobre o objeto a ser conhecido, destacando suas características essenciais.

Dentro da perspectiva científica, somente a partir de um processo sistemático e ordenado de teorização é que se permitirá a passagem dos conhecimentos e impressões advindos da primeira percepção (senso comum) para a transposição em formas superiores de elaboração conceituais/significativas que melhor auxiliem na compreensão das leis e das determinações histórico-sociais. Em se tratando de uma abordagem participativa, é importante que se produzam sucessivas abstrações, gerando uma dinâmica reflexiva entre o coletivo de professores questionando, afirmando, aprofundando, modificando, refutando e/ou abandonando propostas de ação superadas ou inadequadas ao processo de transformação dinamizado pelo grupo (DAVID, 1998, p. 3).

David (1998) ressalta que a atividade de teorização exige dos professores um processo de aprendizagem metodológica, uma vez que os conhecimentos teóricos, além de auxiliarem a explicar a realidade, também deverão guiar a construção de análises críticas sobre a prática, bem como na elaboração de instrumentos de ação direcionados ao desenvolvimento de uma atividade transformadora. Assim, as elaborações teóricas desenvolvidas a partir do método participativo, deverão contribuir para a construção de respostas direcionadas às necessidades particulares do grupo, além de auxiliá-los na formulação de um projeto alternativo de ações práticas em permanente construção, contribuindo de forma clara e concreta com a edificação de um novo projeto educativo a ser desenvolvido na escola e nas aulas de Educação Física.

A opção metodológica defendida pelo autor é a pesquisa-ação, por: a) considerá-la coerente com a organização do trabalho educativo que se almeja desenvolver no interior

das instituições educacionais; b) constituir um método que busca canalizar seus esforços nos processos de questionamento, descoberta, criação e recriação de conhecimentos; c) possibilitar a identificação dos conhecimentos advindos das experiências vividas pelos participantes da pesquisa, fundamentais para uma aproximação dos problemas emergentes da realidade educacional, bem como para o desenvolvimento de futuras ações potencializadoras de mudança e superação; d) viabilizar o desenvolvimento de propostas de intervenção direcionadas a responder às necessidades concretas do grupo participante da pesquisa e da Educação Física Escolar; e) manter um diálogo permanente entre os referenciais teóricos que explicam a prática e uma nova prática superadora que *organiza novos referenciais teóricos*; f) pautar a sistematização e a produção do conhecimento, juntamente com as formas de intervenção, a partir de uma ordenação lógica dos dados da realidade, subsidiada pela rigorosidade dos processos científicos, possibilitando realizar permanentes processos coletivos de reflexão, de reavaliação de caminhos.

David (1998, p. 4) observa que

Ao trazer esta proposta metodológica para o campo da Educação e, em particular, da Educação Física e Esportes estar-se-á no fundo optando por um tipo de instrumento de ação que visa, sobretudo, ao estabelecimento de novas formas de capacitação em que os professores possam desenvolver conscientemente a sua ação política, a intervenção educativa e a reflexão sobre a prática social. Neste processo, com certeza, as pessoas individual e/ou coletivamente estarão contribuindo de forma ativa para a apresentação de proposições alternativas geradoras de possibilidades de mudanças ou, na pior das hipóteses, redefinindo seus papéis e compromissos no interior da prática pedagógica na escola.

Especificamente, quando direcionada ao processo de formação continuada de professores, a pesquisa-ação auxilia no rompimento com as formas tradicionais e hegemônicas de capacitação implementadas ao longo da história, fundamentadas na ciência positivista, nos pressupostos funcionalistas e comportamentalistas da atividade humana, que direcionavam seus esforços para treinar os professores a exercerem mecanicamente suas funções docentes nos espaços educativos (DAVID, 1998; ANTUNES, AMARAL e LUIZ, 2008).

Diante disso, defende a instituição de um processo de formação continuada direcionada aos professores de Educação Física que se baseiem “prioritariamente em *conhecer-intervir* junto ao real no sentido de constituir-se num instrumento de ação-

reflexão – nova ação, com vistas à transformação e à superação significativa desta mesma realidade” (DAVID, 1998, p. 4).

Caldeira (2001) desenvolve seus estudos sobre a formação continuada de professores de Educação Física, em concordância com as proposições apresentadas anteriormente³⁸. A autora aponta que os conhecimentos científicos conectados a atividade de pesquisa contribuem para a articulação da vontade política (direcionada a concretização de um agir coletivo), à busca de um suporte teórico-metodológico (competência técnica) capaz de atuar no interior do fenômeno educacional, compreendendo que a sua manifestação se dá de forma dinâmica, complexa, multidimensional e historicamente determinada no contexto social.

O processo de formação deve, portanto, ser entendido como algo inacabado, em constante movimento de reconversão e a escola reconhecida como um espaço privilegiado de formação profissional. Nesse sentido a formação inicial e continuada devem ser orientadas pelo: a) **princípio da intencionalidade política do trabalho docente**, que está relacionada ao desenvolvimento de um trabalho guiado por um agir político, comprometido com a construção de um determinado projeto de homem, sociedade e educação; b) pelo **princípio vinculado a articulação teoria e prática** relacionado a uma criteriosa análise da prática amparada por um rígido trabalho de reflexão teórica, que visa questionar a realidade imediata procurando identificar sua constituição a partir das múltiplas determinações, captando seus significados ocultos de modo a compreender a realidade e estabelecer formas de nela intervir; c) **princípio do trabalho coletivo na escola** vinculado a organização da instituição educacional de modo a permitir que os professores tenham momentos de planejamento, estudos e debates direcionados a repensar o espaço de trabalho e as ações possíveis de serem desenvolvidas; d) **princípio do reconhecimento do caráter subjetivo e social do trabalho docente** ao salientar que dentro desse processo investigativo é necessário valorizar a subjetividade do professor, mas sem deixar de reconhecer que sua subjetividade é constituída socialmente ao sofrer influências de um amplo processo social vinculado aos fatores culturais, econômicos, políticos e sociais. Isso significa que as impressões iniciais dos professores sobre as adversidades encontradas no mundo do trabalho podem estar

³⁸ A autora não cita em seu texto o estudo desenvolvido por David (1998), mas observamos que ambos autores subsidiam seus estudos no materialismo histórico dialético e, devido a isso, chegam a conclusões equivalentes sobre o papel dos conhecimentos científicos e da pesquisa como fontes balizadoras para o desenvolvimento dos processos de formação continuada de professores de Educação Física.

carregadas de um sincretismo que precisa ser questionado e colocado sob suspeita, pois sem essa ação não é possível avançar na compreensão da realidade, muito menos na construção de conhecimentos e possíveis formas de intervenção na organização do trabalho pedagógico. Isso exige que no processo de formação docente, tais influências sejam desveladas para que o professor desenvolva sua capacidade de exercer um controle consciente sobre suas ações e sobre seu trabalho (CALDEIRA, 2001).

Silva (2007), constrói suas análises a partir de um projeto de extensão desenvolvido entre o GIEFEI em parceria com o Centro de Desportos da UFSC. Diante do estreitamento das relações entre universidade e escola, nasce a preocupação em reavaliar o papel do ensino, pesquisa e extensão e suas contribuições para o processo de formação inicial e continuada.

Diante desse contexto destaca a importância da pesquisa como princípio educativo, político-científico e pedagógico fundamental para balizar a formação inicial e continuada de professores, bem como fundamentar os processos de investigação da realidade escolar, configurando-a, deste modo, como princípio formativo permanente na docência.

Baseado nessas análises aponta que a pesquisa como princípio científico e político-pedagógico, no âmbito da formação humana, deve manter uma íntima relação com o Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições de ensino. Essa articulação é necessária, porque o PPP está organicamente vinculado a organização do trabalho pedagógico desenvolvido na escola (ou pelo menos deveria), fator que nos permite compreendê-la em sua relação com a totalidade social.

Nestes termos, não se deve olvidar que o projeto político-pedagógico, assim compreendido, carece de uma teoria pedagógica que leve em conta, a relação concreta entre educação e sociedade. Sendo assim, é possível concluir que há uma relação dialética entre projeto histórico, teoria educacional, teoria pedagógica e organização do trabalho pedagógico. Todo esse arazoado ontológico e epistemológico, traz consigo a ideia do trabalho pedagógico como uma área no âmago da teoria pedagógica que, de forma concreta, expressa os pressupostos formulados pela teoria (SILVA, 2007, p. 18-19)

Neste sentido, os professores ao buscarem compreender sua própria realidade de trabalho devem ter clareza da existência do PPP e de suas intencionalidades e contradições. Esse é um primeiro passo para avaliar os referenciais teórico/metodológicos que o sustentam e lhe dão sentido, analisando se demarcam um posicionamento político em defesa da escola como espaço público, lugar do debate, do diálogo, a partir da reflexão

coletiva e democrática. Essa nova forma de dialogar com a realidade poderá tornar claro durante o processo de pesquisa que as bases teórico-metodológicas defendidas no PPP “devem ser pensadas num contexto de luta, de correlações de força, favoráveis ou desfavoráveis: nascendo, portanto, no “chão da escola”, com apoio dos professores e pesquisadores, não podendo ser inventadas por alguém, nem longe da escola e de suas lutas” (SILVA, 2007, p. 19)

Nesta linha de raciocínio, “a pesquisa como princípio científico e político-pedagógico, no âmbito da formação humana e continuada”, articula-se com a dimensão política do projeto pedagógico (PPP). Isto requer o entendimento do processo investigativo /formativo com condição de consciência crítica, atitude crítica, política e científica, enquanto componentes essenciais para o entendimento de um projeto político pedagógico emancipatório. Isto implica compreender a formação humana, desde a escolarização e ao longo da “formação continuada”, como um processo de leitura crítica radical da sociedade da sociedade capitalista; além de uma leitura permanente da conjuntura político-econômica: e desconstrução do conceito de Educação, Educação Física, Educação Infantil, corpo, infância, criança, entre outros conceitos impregnados nos projetos políticos pedagógicos das instituições que lidam com as crianças nos ambientes educativos das creches (SILVA, 2007, p. 18).

Como podemos observar a transformação do fazer pedagógico em atividade de pesquisa ganha uma nova dimensão e um novo sentido a partir desse enfoque de análise, ao situar a investigação com uma importante ferramenta científica, política e pedagógica direcionada a promoção e enriquecimento da formação humana e profissional.

Silva (2007) destaca que para dotar a pesquisa científica de sentido e significado social, a partir de uma análise profunda da realidade escolar é necessário repensar e formular com mais cautela e rigorosidade os problemas de investigação. A elaboração desses objetos de estudo devem possibilitar o afastamento da condição de naturalização marcado pelo senso-comum, conduzindo o professor a uma reflexão filosófica sobre os problemas encontrados em sua tarefa educativa.

A transformação do fazer pedagógico em atividade de pesquisa ganha novos contornos quando orientados por uma perspectiva dialética compromissada em estudar coletivamente os problemas práticos, com vistas a empreender análises direcionadas a compreendê-los em sua relação com a totalidade, por meio de um processo comprometido com a promoção da formação humana e, especificamente, com o desenvolvimento de novos conhecimentos que possibilitem mudanças no trabalho didático-pedagógico realizado pelos professores.

Ao analisar as proposições apresentadas por David, 1998; Caldeira, 2001; Palafox, 2004; Silva, 2007; Antunes, Amaral e Luiz, 2008; Loureiro e Caparroz, 2010; Marin et al, 2011, vinculadas a defesa de uma relação dialética entre a teoria e a prática, tendo em vista a transformação político-pedagógica do processo de intervenção dos professores de Educação Física no contexto escolar, observamos que suas análises vão ao encontro do método da teoria social desenvolvido por Marx, onde destaca-se o papel que a *teoria* assume como modalidade peculiar de conhecimento, ao se diferenciar dos saberes produzidos no campo da arte, da tradição, da cotidianidade, etc. Essa diferenciação circunscrita ao conhecimento teórico está relacionada ao modo de como é elaborado, partindo de um estudo que busca ascender do *imediat* para o *mediato*, da *aparência* para a *essência*, por meio da abstração. No tópico a seguir iremos aprofundar o debate sobre a teoria, a reflexão filosófica e a pesquisa como fontes fundamentais para efetivação do trabalho educativo, destacando os limites e as possibilidades presentes na produção acadêmica da Educação Física.

2.3. O método em Marx: a teoria como fonte para o desenvolvimento da pesquisa e o desvelamento da realidade

Marx (1982) ao escrever a *Introdução à Crítica da Economia Política* no ano de 1857, além de apresentar suas análises sobre o processo de produção e as relações que estabelece com a troca, a distribuição e o consumo, demonstrando a insuficiência dos estudos apresentados pelos Economistas Políticos, também explicitou o método da economia política, onde procurou apresentar o caminho investigativo que utilizou para estabelecer a relação com o objeto pesquisado.

Dentro desse processo investigativo Marx, aponta que a *teoria constitui a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa*, ou seja, o sujeito reproduz/reconstrói a estrutura e a dinâmica do objeto de pesquisa, por meio do pensamento. Mas, adverte que esta reelaboração estará mais próxima da verdade, quanto mais fiel for ao objeto (PAULO NETTO, 2010).

Isso não quer dizer que a teoria constitui uma simples descrição da realidade como ela é, em sua aparência imediata. Se assim fosse, o pesquisador assumiria um papel de passividade diante do processo investigativo. Marx sempre considerou o sujeito com um ser ativo dentro do processo de análise da realidade e construção do conhecimento, pois “para apreender não a aparência ou a forma dada do objeto, mas a sua essência, a sua

estrutura e a sua dinâmica, o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação” (PAULO NETTO, 2010, p. 10).

Para compreender e apreender a lógica processual do objeto, Marx operava com dois movimentos: a investigação dos fenômenos em seu estágio atual, no presente (sincronia), acompanhada da investigação de sua gênese e do seu desenvolvimento histórico (diacronia). Por essa razão, o método para Marx deveria contemplar *a relação que permite ascender do abstrato ao concreto* promovendo *sucessivas aproximações* do objeto em estudo, combinando o exame das fontes documentais, bibliográficas, juntamente com a análise da realidade.

De acordo com Paulo Netto (2010, p 08)

(...) o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto. Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou.

Marx adverte que o ponto de partida para o estudo, a realidade empírica, o concreto, constitui a aparência fenomênica do real, sua materialidade imediata. Isso quer dizer, que a situação concreta ao ser descrita e sistematizada a partir da organização dos dados empíricos não expressa a essência do fenômeno investigado, necessitando ser superada, por meio da *negação*.

Esse processo de negação dos dados da realidade, do concreto, que torna possível abandonar o geral (demasiadamente abstrato), carente de determinações, só é possível de ser alcançado por meio da *abstração*. Marx (1857) observa que cabe à razão, por meio da faculdade da abstração, ir além do dado inicial (que por carecer de determinações, encontra-se excessivamente “abstrato”), a fim de identificar fenômenos que se implicam e se explicam. A abstração é entendida como faculdade fundamental, entretanto, insuficiente e indeterminada por ser carente de determinações.

Tal fato, gera a necessidade do pesquisador construir o percurso de volta ao dado concreto. Nesse movimento de retorno ao real, o pensamento, a abstração não tem o poder de alterar a matéria, o dado empírico, todavia, a expressão fenomênica é, agora, tomada pelo pensamento numa dimensão que, inicialmente, não era percebida. Das abstrações

mais gerais passando às abstrações mais específicas e tênues, o pensamento opera o movimento que o faz enriquecer de determinações a expressão fenomênica inicial.

A abstração é a capacidade intelectual que permite extrair da sua contextualidade determinada (de uma totalidade) um elemento, isolá-lo, examiná-lo; é um procedimento intelectual sem o qual a análise é inviável – aliás, no domínio do estudo da sociedade, o próprio Marx insistiu com força em que a abstração é um recurso indispensável para o pesquisador. A abstração, possibilitando a análise, retira do elemento abstraído as suas determinações mais concretas, até atingir “determinações as mais simples”. Neste nível, o elemento abstraído torna-se “abstrato” – precisamente o que não é na totalidade de que foi extraído: nela, ele se concretiza porquanto está saturado de “muitas determinações”. A realidade é concreta exatamente por isto, por ser “a síntese de muitas determinações”, a “unidade do diverso” que é própria de toda totalidade. O conhecimento teórico é, nesta medida, para Marx, o conhecimento do concreto, que constitui a realidade, mas que não se oferece imediatamente ao pensamento: deve ser reproduzido por este e só “a viagem de modo inverso” permite esta reprodução (PAULO NETTO, 2010, p. 20).

Assim, o processo investigativo possibilita o desenvolvimento do conhecimento teórico por constituir a *síntese de múltiplas determinações do objeto*. Dessa forma, as *determinações* apontadas por Marx estão vinculadas ao processo investigativo que ao negar a *empíria*, busca reorganizar os dados da realidade (caóticos e confusos), objetivando ir além de sua imediaticidade, além do aparente, de suas *determinações simples*. Logo, compete à *razão* identificar, por meio de um processo de *abstração*, quais relações esses fatos exprimem. Isso permite ao sujeito identificar os processos que constituem o movimento do objeto de pesquisa (que são de múltiplas ordens e estão metamorfoseadas na expressão fenomênica inicial) e correlaciona-los a outros processos, superando o caráter caótico da expressão factual. Ao realizar o caminho de volta à realidade concreta de onde partiu, o sujeito verifica que a base empírica é a mesma, porém, os dados iniciais de outrora, ao passar pelo crivo do pensamento, ao ser saturado de determinações, não lhe aparece mais de forma imediata. Este concreto com múltiplas determinações, reproduzido pelo pensamento, Marx chama de “concreto pensado” – uma rica totalidade de determinações e relações diversas.

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações e, por isso, é a unidade do diverso. Aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, e não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida, e, portanto, também, o ponto de partida da intuição e da representação. No primeiro caso, a representação plena é volatilizada numa determinação abstrata; no segundo caso, as

determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento. Eis por que Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que, partindo de si mesmo se concentra em si mesmo, se aprofunda em si mesmo e se movimenta por si mesmo; ao passo que o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto é, para o pensamento, apenas a maneira de se apropriar do concreto, de o reproduzir na forma de concreto pensado; porém, não é este de modo nenhum o processo de gênese do concreto em si (MARX, 1982, p. 15).

Dessa forma, o conhecimento é tão mais verdadeiro quanto mais estiver saturado de *determinações e mediações*, porém, sempre incompleto e provisório, apesar de verdadeiro. A razão jamais exaure o real. Este é sempre mais complexo que as teorias que o explicam. A própria natureza do real – em constante processualidade, imerso a contradições e antagonismos que são gestados nas instâncias constitutivas da realidade histórico-social –, impõe limites ao conhecimento que dela se tem. Porém, o fato da realidade ser um complexo de complexos em processualidade, que compõe uma totalidade, não impede que a razão conheça a sua riqueza estrutural, sua lógica processual (HUNGARO, 2008).

Assim, para Marx o momento ontológico³⁹ determinante, articulador das totalidades constitutivas dos complexos de complexos que é a sociedade burguesa, é a “produção material da vida social”⁴⁰.

De acordo com Paulo Netto (2010) a produção do conhecimento teórico não constitui uma relação de *externalidade e neutralidade*⁴¹. Pelo contrário, é uma relação em que o sujeito está implicado no objeto. Nesse processo de apreensão da realidade, construídas por meio de análises contínuas, de *sucessivas aproximações*, há uma intensa busca pela objetividade do conhecimento teórico, pois a teoria tem uma instância de verificação de sua verdade, que é a prática social e histórica⁴².

³⁹ Trata do momento ontológico determinante da ordem burguesa e não de toda e qualquer sociedade.

⁴⁰ A expressão “produção material da vida social” já carrega embutida a compreensão de que a vida social é mais ampla que o modo pelo qual os homens produzem a sua existência.

⁴¹ Por isso, Marx, ressalta em sua análise que a dinamicidade do real tem por essência o antagonismo de classes, devido a isso, o ponto de vista de classe constitui um componente relevante para análise da realidade social.

⁴² Paulo Netto (2010) aponta que Marx desenvolveu diversas projeções relacionadas ao desenvolvimento do capitalismo, facilmente observáveis nesse momento histórico como: a lei geral da acumulação capitalista (a produção da riqueza social implica necessariamente a reprodução da pobreza) e a impossibilidade do capitalismo existir sem crises econômicas. Essas projeções fazem parte um intenso trabalho de análise e investigação sobre a dinâmica do capital, que possibilitou a Marx extrair de seu objeto “a lei econômica da

Portanto, o método, para Marx, não se trata de um aglomerado de regras que devem ser aplicadas a um objeto e, muito menos um conjunto de normas elaboradas/escolhidas pelo pesquisador, de acordo com sua vontade, para adequar seu objeto de investigação. Dessa forma o método exige uma determinada *posição* do sujeito que pesquisa, ou seja, o investigador ao se relacionar com o objeto de pesquisa, o faz com a finalidade de extrair dele as suas múltiplas determinações (PAULO NETTO, 2010). Isso evidencia a indissociável conexão, que existe em Marx, entre elaboração teórica e formulação metodológica.

A indissociável conexão que mencionamos impede uma abordagem que, na obra de Marx, autonomize o método em face da teoria: não é possível, senão ao preço de uma adulteração do pensamento marxiano, analisar o método sem a necessária referência teórica e, igualmente, a teoria social de Marx torna-se ininteligível sem a consideração do seu método (PAULO NETTO, 2010, p. 26).

É nesta conexão entre elaboração teórica e formulação metodológica que localizamos completamente articuladas e interligadas três categorias fundamentais: *totalidade, contradição e mediação* (PAULO NETTO, 2010).

Marx ao analisar a sociedade burguesa verificou que ela se tratava de uma *totalidade concreta, inclusiva e macroscópica*. Isso significa que ela não poderia ser tomada em um sentido restrito, sendo interpretado como simples soma das partes, como se elas não mantivessem relação ou fossem independentes uma das outras. A totalidade a qual Marx se referia estava vinculada a uma forma de organização social complexa (máxima complexidade), constituída por totalidades de menor complexidade (PAULO NETTO, 2010).

E se há totalidades mais determinantes que outras (já vimos, por exemplo, que, na produção das condições materiais da vida social, a produção determina o consumo), elas se distinguem pela legalidade que as rege: as tendências operantes numa totalidade lhe são peculiares e não podem ser transladadas diretamente a outras totalidades. Se assim fosse, a totalidade concreta que é a sociedade burguesa seria uma totalidade *amorfa* – e o seu estudo nos revela que se trata de uma totalidade *estruturada e articulada*. Cabe à análise de cada um dos complexos constitutivos das totalidades esclarecer as tendências que operam especificamente em cada uma delas (PAULO NETTO, p. 27).

sociedade moderna”, que representa uma tendência histórica determinada e, por isso, pode ser superada por outras tendências, não constituindo uma lei fixa e imutável.

Entretanto, Marx também identificou que a sociedade burguesa constitui uma *totalidade dinâmica*, devido o caráter contraditório presente nas relações estabelecidas entre todas as totalidades. A ausência dessas contradições tornariam as totalidades inativas, estáticas e sem aparentes mudanças ou transformações. As contradições modificam-se de acordo com a estrutura das totalidades que a compõe, por isso sua identificação só é possível a partir de um esforço analítico (PAULO NETTO, 2010).

Por isso, é fundamental identificar os sistemas de mediações que ligam e articulam as diferentes totalidades, representados pelos seus distintos graus de complexidade e por suas estruturas “particulares”, pois sem as mediações a totalidade concreta (sociedade burguesa) seria uma totalidade indiferenciada, fator que anularia o caráter do concreto, determinado como “unidade do diverso” (PAULO NETTO, 2010).

Articulando estas três categorias nucleares – a totalidade, a contradição e a mediação –, Marx descobriu a perspectiva metodológica que lhe propiciou o erguimento do seu edifício teórico. Ao nos oferecer o exaustivo estudo da “produção burguesa”, ele nos legou a base necessária, indispensável, para a teoria social. Se, em inúmeros passos do conjunto da sua obra, Marx foi muito além daquele estudo, fornecendo fundamentais determinações acerca de outras das totalidades constitutivas da sociedade burguesa, o fato é que sua teoria social permanece em construção – e em todos os esforços exitosos operados nesta construção o que se constata é a fidelidade à perspectiva metodológica que acabamos de esboçar. É nesta fidelidade, aliás, que reside o que, num estudo célebre, Lukács (1974, p. 15) designou como *ortodoxia* em matéria de marxismo (PAULO NETTO, 2010, p. 28).

Justamente por estar em desenvolvimento toda e qualquer elaboração teórica tem que ser confrontada com os processos histórico-sociais determinados, juntamente com a análise do modo de produção material da vida social. Dessa forma, a partir da elaboração teórica e formulação metodológica, desenvolvida por Marx, podemos afirmar que a *verdade* é a adequação do conhecimento, da teoria à realidade. Assim, a verdade jamais resulta de “jogos de linguagem” e/ou de “consensos intersubjetivos” (HUNGARO, 2008).

Hungaro (2010) tece críticas aos sucessivos ataques pós-modernos à teoria marxista e os impactos que essa ofensiva tem causado na área educacional e, especificamente, na produção do conhecimento no campo da Educação Física. O autor afirma que as circunstâncias históricas dos anos 1990 foram extremamente contrárias ao projeto de “intenção de ruptura” da Educação Física com seu passado conservador e sombrio. Os primeiros passos em direção a uma possível ruptura foram realizados nos anos 1980 e impulsionados até meados dos anos 1990, momento em que ocorreu um

significativo avanço da ideologia pós-moderna sobre a área, caracterizada pelas posições conservadoras e avessas ao arcabouço teórico deixado por Marx⁴³.

A partir da análise da obra de Medina (1989) “A Educação Física cuida do corpo e... ‘Mente’”, Hungaro (2010) analisa os impactos dessas circunstâncias históricas sobre a constituição do processo de “intenção de ruptura” e conseqüentemente, com a construção de uma Educação Física revolucionária. O autor destaca que entre os principais elementos presentes na obra de Medina (1989), responsáveis pela fundamentação desse projeto, podem ser destacados: a) a necessidade de superar o estado de miséria das consciências, ocasionado pela alienação; b) a defesa da organização dos processos educativos instituídos pela Educação Física, amparados pelos princípios e pela essência do ato educativo, tendo como fim superar o senso comum, a partir da constituição de uma consciência filosófica; c) a superação de uma visão fragmentada da realidade humana, por meio da defesa de uma compreensão totalizante dos fenômenos, rompendo a barreira com a aparência, com o dado imediato; d) a aspiração humanista em defesa de uma formação omnilateral e, por fim, e) a constituição de uma Educação Física Revolucionária, cuja função social seria a de contribuir com a elevação do homem a categoria de protagonista de sua própria história.

Apesar dessa e de outras obras vinculadas a teoria social de Marx terem apresentado significativas contribuições para a Educação Física avançar rumo a um processo de ruptura com sua condição de funcionalidade ao capital, a década de 1990 foi marcada pela hegemonia das produções acadêmicas referenciadas na ciência positivista e pela elevação dos estudos amparados nas proposições apresentadas pelo movimento pós-moderno.

No que diz respeito ao pensamento pós-moderno, Hungaro (2010) observa que este está baseado na desreferencialização do real, ou seja, a inexistência de uma referencialidade específica, fator que impede a constituição de uma suposta *verdade objetiva, ou melhor, uma verdade situada historicamente*. A partir desses pressupostos contestam a concepção de verdade – entendida a partir da teoria social como a adequação do conhecimento, da teoria à realidade –, a partir da negação de sua existência enquanto um todo articulado, enquanto referência para compreender a realidade concreta.

⁴³ O diagnóstico de que se trata de uma conjuntura avessa ao marxismo não significa o “fim de Marx”, mas, tão-somente, a constatação de que a realidade não tem tendido para a teoria. Em outras palavras, as circunstâncias não têm sido favoráveis às formulações marxianas (e marxistas) (HUNGARO,....., p. 7).

A partir desse enfoque epistemológico percebemos a fragilização do conhecimento, representado pela completa impossibilidade de validação das produções científicas. Dessa forma, a partir da desreferencialização do real não é mais possível conceber a ciência enquanto instância responsável em empreender processos de análise da realidade, com o fim de compreendê-la para além de sua aparência, para além do imediato.

Assim, de acordo com ideologia pós-moderna o saber científico/teórico é caracterizando como um saber *estático, dogmático e incapaz de alimentar a reflexão*. A partir dessa perspectiva a ciência é substituída pelos jogos de linguagem, onde a ideia de validação/consenso deve substituir a concepção de verdade, uma vez que o real não é mais a referência, tudo se converte em discurso e “vence” aquele que for mais perspicaz (HUNGARO, 2010).

Como apontamos anteriormente, essa parece ser uma das características defendidas pelos autores do campo da Educação Física que advogam a favor da formação do professor pesquisador crítico reflexivo. Ao tomarem as experiências imediatas vivenciadas na escola e os saberes construídos com base na atividade de trabalho, a partir do questionamento da produção dos conhecimentos científicos – que a partir desse ponto de análise se tornaram “incapazes” de explicar a nova realidade, bem como de oferecer respostas coerentes com as reais necessidades dos docentes –, esse grupo de estudiosos afirma que os saberes são constituídos por meio de “acordos verdadeiros” gestados a partir da troca de experiências (processos argumentativos), cujo fim é criar um ambiente respeitoso de debate, valorizar os melhores argumentos apresentados pelo grupo (acordos intersubjetivos), com vistas a validar a construção de uma racionalidade comunicativa relacionada ao desenvolvimento da capacidade reflexiva, crítica e cooperativa.

Essa nova marca presente na produção do conhecimento da Educação Física, que não se preocupa em distinguir a aparência da essência, apesar de se revestir de um discurso crítico, também pode ser enunciada como um dos fatores que impossibilitou/impossibilita a instituição de um processo de superação do “estado de miséria das consciências”, tão almejado pelos defensores de um Educação Física Revolucionária. Afirmamos isso, baseados na análise tecida por Hungaro (2010, p. 151), onde aponta que,

Se a totalidade é irracional, se não há distinção entre aparência e essência, se há dúvidas sobre a efetividade da alienação, o debate sobre teoria e prática fica ainda mais empobrecido do que já apontava

Medina, com poucas perspectivas de superação, pois o imediato (aparente) subsumiu a mediação (tão necessária para a aproximação à essência). Assim, temos o reino do praticismo superficial. Cada vez mais se hipertrofia o pragmatismo: o útil é tomado como o verdadeiro. Tem valor aquilo que é instrumental para a vida na ordem burguesa. A formação humana reduz-se à preparação para o “mercado de trabalho” num processo que, crescentemente, unilateraliza o ser humano. Cada vez mais, em sua formação, o homem é conduzido a ser, tão-somente, aquilo que desempenha na divisão social do trabalho. Assim, o homem é, exclusivamente, médico, ou advogado, ou lixeiro, ou músico, ou professor, enfim, aquilo que desempenha nas relações sociais de produção.

Esse é outro aspecto presente na referencialidade pós-moderna, relacionado a dessubstancialização do sujeito revolucionário, que tem sua identidade desconstruída diante de uma realidade efêmera, fragmentada, indeterminada, descontínua, marcada pelo ecletismo das diferenças. Hungaro (2010, p. 146), aponta que diante do avanço da ideologia pós-moderna,

Questões caras ao projeto da modernidade de viés revolucionário são criticadas e as implicações dessa crítica conduzem a consequências extremamente complicadas àqueles que se alinham a um projeto de emancipação humana (que exige a superação da ordem burguesa). A primeira delas diz respeito à “entificação da razão”. A razão humana toma o lugar do capitalismo na compreensão dos limites da sociabilidade humana contemporânea. Em outras palavras, para os pós-modernos, o problema não está no capitalismo, mas na racionalidade moderna. Dessa forma, seria possível a emancipação humana abandonando a maneira moderna de pensar, sem superar o capitalismo! Articulada com a primeira destaca-se uma segunda: já que o mundo – a realidade – não poderá ser racionalmente apreendido – como totalidade – também não poderá ser radicalmente (em suas raízes) transformado.

Na ambiência pós-moderna fica evidente a descaracterização do sujeito e, por conseguinte, da ideia de classe social. Esse movimento parte do pressuposto de que a categoria de classe está ligada a sociedade industrial e suas ideologias e, uma vez que esse tipo de sociedade não mais existe, é imperioso que toda e qualquer análise que se almeja coerente com a nova realidade social se afaste das concepções que a defendem. Nesse sentido, não é mais possível falar em divisão de classe e muito menos nos antagonismos existentes entre capital e trabalho. Diante desse cenário, cabe aos indivíduos apenas buscarem mecanismos de adaptação à nova realidade.

Como apontamos anteriormente esse cenário histórico marcou categoricamente a produção teórica das chamadas ciências humanas e sociais e, conseqüentemente, da Educação Física. Apesar da conjuntura da década de 1980 ter se mostrado propícia a

aproximação das produções teóricas de viés crítico, principalmente a “teoria social de Marx”, fica evidente que a partir dos anos de 1990 houve um abrupto rompimento com esse referencial teórico em virtude da chamada “crise dos paradigmas” (HUNGARO, 2010).

As circunstâncias dos anos 90 foram desfavoráveis para o fortalecimento da “Educação Física revolucionária”. Embora o termo seja forte (talvez, inadequado), de lá para cá, a Educação Física voltou a “mentir”. O contexto que deu origem à crítica pós-moderna conduziu a Educação Física a ser “mentirosa” e, com isso, mais uma vez, tornar-se funcional ao capital.

Atualmente, no debate acadêmico, assistimos a uma reversão daquele projeto de “intenção de ruptura”. Ao que parece, a Educação Física, da década de 90 para cá, tendencialmente, tem se atualizado para se (re)funcionalizar ao processo da hegemonia burguesa cumprindo um papel – consciente ou inconscientemente – conservador (HUNGARO, 2010, p. 153).

Os dados empíricos levantados nesse capítulo alimentam e reforçam a afirmação de Hungaro (2010) quanto a refuncionalização do papel da Educação, no que tange a seu lugar na formação de professores. É evidente o processo de desqualificação da continuidade do processo formativo representado pela defesa em prol da substituição de uma formação densa (no que tange a apropriação do conhecimento teórico/metodológico), por uma formação guiada pelas impressões imediatas da prática (direcionadas a resolver problemas sem, contudo, problematizá-los e saturá-los de determinações), que apesar de negar o modelo de competências e habilidades, acabam indo a seu encontro ao defenderem um processo de formação pragmática direcionada ao saber-pesquisar, saber-identificar problemas, saber-solucionar.

O falso protagonismo atribuído ao professor – no que diz respeito à sua capacidade de mudar e inovar as práticas pedagógicas e melhorar por si só a qualidade do ensino –, a partir da supervalorização de sua subjetividade, de seus saberes e experiências construídos em sua trajetória profissional, asseveram o processo de barateamento, aligeiramento e precarização da formação continuada de professores.

Dessa forma, o que nos resta é continuar reafirmando a necessidade da realidade tender para a teoria, a partir da aproximação do debate acadêmico com a realidade de trabalho dos professores, com vistas a intensificar a “batalha das ideias” e suscitar junto aos docentes a importância da retomada da interlocução com a teoria social de Marx.

CAPÍTULO III – A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM REDE: RETRATO DE AVANÇOS E (DES) CONTINUIDADES

3.1. A política de valorização do magistério público no município de Goiânia e sua relação com a formação continuada de professores

Ao analisarmos a Lei Complementar nº 091 de 26 de junho de 2000, que dispõe sobre o Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia (ESM), observamos a existência de inúmeras referências sobre a relação entre aperfeiçoamento profissional e qualidade do ensino, bem como entre formação permanente e progressão na carreira.

No art. 4º é evidenciado que a Prefeitura de Goiânia, a partir da mediação da Secretaria Municipal de Educação, deve garantir aos servidores do magistério: a) admissão na carreira via concurso público de provas e títulos; b) acesso ao aprimoramento profissional permanente, podendo ser afastado com remuneração para o desenvolvimento dessa atividade; c) remuneração adequada; d) progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho; e) liberdade na organização da comunidade escolar, com valorização das formas de gestão participativa; f) condições de trabalho adequadas.

Dentre as garantias que devem ser concedidas pela prefeitura de Goiânia aos servidores, inicialmente destacamos o acesso ao *aprimoramento profissional permanente*, que traz possibilidades aos professores de serem afastados de suas funções institucionais para cursarem pós-graduações, tendo garantida a remuneração para o desenvolvimento dessa atividade formativa.

Partiremos desse aspecto explicitado no ESM, porque sabemos das dificuldades que os servidores públicos têm encontrado para gozarem do direito às licenças para qualificação profissional. Diante da aprovação em cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* e da impossibilidade de se afastarem de suas atividades profissionais, muitos professores têm *optado forçosamente* em conciliar, a duras penas, o tempo de estudo com o tempo de trabalho, na maioria dos casos sem redução de carga horária (por não terem essa opção) ou com redução da mesma seguida da diminuição de seus salários. A impossibilidade de terem acesso à licença também os conduzem a utilizar o tempo da licença-prêmio adquirida pelo tempo de trabalho (por sinal insuficiente para cursar qualquer programa

de Pós-Graduação), e em casos mais drásticos, a pedirem exoneração de seu vínculo de trabalho com os órgãos públicos⁴⁴, por não encontrarem alternativa.

Também existem os casos em que os docentes fazem a “opção” pela licença por interesse particular, ou seja, pelo afastamento para cursarem o mestrado ou doutorado, como se essa atividade fosse de interesse particular/privado, fator que não os dá direito ao recebimento de sua remuneração⁴⁵. E, por fim, também verificamos os casos em que os docentes conseguem a licença aprimoramento, mas no decorrer do curso sentem a necessidade de realizarem trabalhos temporários para complementarem sua renda mensal, uma vez que seus rendimentos não são suficientes para garantir as despesas pessoais e outras provenientes do próprio curso⁴⁶.

Essas observações são importantes para compreendermos a relação dialética existente entre formação e condições de trabalho, pois mesmo com a existência dos mecanismos legais direcionados a regulamentar a licença aprimoramento, observamos que eles por si só não garantem o acesso pleno dos trabalhadores às atividades de formação continuada, principalmente em cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*.

Diante do quadro apresentado, observamos que os Arts. 35 e 36 do ESM serviram para fundamentar a elaboração da Portaria SME nº 019, de 04 de abril de 2012, que regulamenta os critérios e procedimentos para a concessão da Licença para Aprimoramento Profissional aos detentores do cargo de Profissional de Educação II⁴⁷.

Em seu primeiro, segundo, terceiro e quinto artigos observamos os critérios e procedimentos para a concessão da Licença Aprimoramento que só deverá ser outorgada:

⁴⁴ Vários professores e professoras possuem mais de um vínculo/contrato de trabalho junto as Instituições Públicas de Ensino. Em alguns casos, os docentes fazem a opção por pedirem exoneração em um dos contratos e permanecerem trabalhando no outro para conciliar trabalho e formação.

⁴⁵ O Prefeito da cidade de Goiânia, por meio do Decreto nº 1248 de 15/05/2014, que dispõe sobre a contenção de despesas no âmbito do Poder Executivo, suspendeu por 6 meses a prática de diversos atos, entre eles a licença prêmio e a licença aprimoramento. Porém, os trabalhadores ainda podem fazer o pedido da licença por interesse particular, uma vez que ela não trará ônus à administração.

⁴⁶ No caso específico da SME de Goiânia, os professores ao saírem de licença aprimoramento perdem duas gratificações: gratificação de regência e auxílio locomoção. Hoje essa perda impacta em mais ou menos 25% no salário dos docentes que gozam dessa licença. Outro dado interessante se refere a Dobra de Carga Horária, muito comum no município de Goiânia, onde os professores que possuem um vínculo efetivo por 30 horas passam a trabalhar em mais um turno (mediante contrato temporário) perfazendo uma carga horária de 60 horas. Nesses casos quando o professor consegue a licença aprimoramento é considerado apenas o vínculo permanente, fazendo com que a perda salarial seja extremamente impactante.

⁴⁷ O de cargo de Profissional de Educação II é ocupado por professores formados em nível superior.

a) aos detentores de cargo efetivo e estável de Profissional da Educação II, considerado apto em estágio probatório; b) que esteja lotado e exercendo funções no magistério (fator que nos conduz a inferir que a SME de Goiânia tem tido a preocupação de priorizar a concessão de licenças para quem está em sala de aula e/ou ligado com as atividades de ensino e pesquisa); c) não esteja em exercício de cargos comissionados ou função gratificada, nem exercendo a função de Diretor de escola ou Dirigente de Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI); d) conte com no mínimo três anos de atividades no Magistério Público do Município de Goiânia.

Além desses critérios observamos algumas exigências quanto ao curso de pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado e doutorado no qual os docentes foram aprovados. Na portaria citada é explicitado que os docentes só terão a licença aprimoramento autorizada caso: a) o curso dialogue com a Educação Infantil e Ensino Fundamental; b) seja reconhecido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), pelo Ministério da Educação (MEC) e tenha avaliação positiva na CAPES.

Por fim, é apontado nessa Portaria que a pesquisa a ser desenvolvida pelo professor deve contemplar os interesses e prioridades da educação pública municipal de Goiânia, como critério básico para o acesso à licença aprimoramento.

O último item causa certa preocupação, pois *que tipo de estudo e pesquisa é considerado prioritário para a educação pública do município de Goiânia?* Se um professor de Educação Física submetesse um projeto para apreciação, cujo objeto de estudo fosse estudar a educação dos sentidos nas obras de Marx, buscando cotejá-la com os sentidos e significados que as práticas corporais ganham nesse momento histórico, tal pesquisa atenderia às prioridades da educação pública? Essa é uma pergunta que não podemos responder de forma precisa.

Sabemos que uma pesquisa como essa poderia contribuir de forma significativa com o campo acadêmico e profissional, ao apresentar novos elementos para construção de um arcabouço teórico direcionado a elevar nossa compreensão sobre as práticas corporais, a forma como estão presentes no meio social, como vem sendo tratadas nas aulas de Educação Física dentro do ambiente escolar e como poderiam ganhar novos sentidos e significados, a partir de uma compreensão detalhada dos estudos de Marx sobre a educação dos sentidos. É certo que um estudo com essa magnitude não teria como foco elaborar um manual de instrução direcionado aos professores da área com o objetivo de guiar de forma imediata suas ações pedagógicas. Contudo, esse tipo de trabalho traria à tona novos elementos para pensarmos a organização do trabalho pedagógico nas aulas de

Educação Física, tanto no que se refere à seleção de conteúdo, organização dos objetivos educacionais, escolha de metodologias de ensino e formas adequadas de avaliação, direcionadas à promoção do aluno e de sua formação humana.

Apresentamos essa preocupação porque ao longo desse trabalho temos mostrado como as políticas educacionais de nosso país vêm sendo influenciadas pelas diretrizes de ordem internacional. E dentro das normativas apresentadas por organismos como o BM, OCDE e UNESCO não há espaço para esse tipo de estudo, pois defendem um modelo de formação que esteja diretamente vinculada ao cotidiano escolar e que obtenha um impacto elevado junto ao fazer docente e, conseqüentemente, sobre a aprendizagem dos alunos, fatores essenciais que devem ser levados em conta para a regulação da oferta e acesso a cursos de formação continuada, cujo foco é *assegurar* a “relevância” e a “qualidade” do processo formativo dos professores. Dentro dessa perspectiva – que prioriza a técnica de ensino eficiente e eficaz e despreza as elaborações teóricas, por supostamente não contribuírem com a mudança do fazer docente –, percebemos a instauração de um processo de empobrecimento da formação continuada de professores.

Com isso, não queremos afirmar que a SME de Goiânia afere qualidade aos projetos submetidos pelos seus professores com base nas diretrizes advindas dos organismos internacionais, porém, nos sentimos no dever de fazer essa ressalva, pois a *prioridade* pode estar relacionada a um tipo de “conhecimento útil”, de “fácil acesso” e de “rápida aplicação”, fatores que poderiam impedi-los de gozarem o acesso à Licença para Aprimoramento. Por isso identificamos um ponto frágil na proposta, que deveria expressar de forma mais clara os critérios para eleger quais tipos de estudos são considerados prioritários e que merecem o financiamento da SME.

Dando prosseguimento à análise da Portaria SME nº 019 (04/04/2012) verificamos que para os casos específicos de concessão de licenças para professores que cursam mestrado ou doutorado em IES fora do país é feita a exigência de validação dos certificados de conclusão por universidades brasileiras credenciadas pelo MEC/CAPES, sob pena dos profissionais beneficiados terem que ressarcir aos cofres públicos os valores recebidos durante o período de licença.

No Art. 6º é determinada a duração da licença, sendo de no máximo trinta meses para mestrado e de quarenta e oito meses para o doutorado, levando em consideração as informações apresentadas pela IES sobre o início e término do curso. Esse sem dúvida é um ponto de extrema relevância na política, pois o tempo disponibilizado acompanha de forma integral o período máximo estipulado aos estudantes dos cursos de Pós-Graduação

stricto sensu. Dentro da onda produtivista o tempo tem sido cada vez mais encurtado, não permitindo um período adequado para o amadurecimento da pesquisa. Diante disso, verificamos a necessidade de minimamente serem disponibilizados aos professores, um tempo igual ao que é aferido como tempo limite para conclusão dos cursos. E como apontamos, isso é garantido aos docentes que saem de licença aprimoramento na SME de Goiânia.

Porém, em caso de não finalização do curso no tempo máximo previsto, o servidor não poderá gozar de prorrogação do prazo, com exceção dos casos em que as aulas do programa de pós-graduação tenham sofrido alguma interrupção. Caso não consiga finalizar o curso por motivos de reprovação ou desistência, o professor ficará impedido de pleitear nova licença, além de ter que ressarcir os cofres públicos com os valores recebidos durante o afastamento.

Em conjunto com essa normativa identificamos no primeiro parágrafo do Art. 6º que os docentes afastados, em razão da Licença Aprimoramento, não terão direito ao recebimento de férias regulamentares, porém, receberão o vencimento de sua carga horária definitiva, juntamente com as vantagens pecuniárias incorporadas ao seu vencimento. Além disso, também é informado que o tempo de afastamento será contabilizado como de efetivo trabalho para todos os efeitos de carreira. Parece contraditório, pois apesar do período de Licença ser considerado de efetivo trabalho, a SME em sua Portaria retira o direito do trabalhador de ter acesso aos valores referentes às férias.

Quando concedida, a licença aprimoramento precisa ser formalizada junto a Administração Pública. No Art. 11º está expresso a obrigatoriedade do docente assinar o Termo de Compromisso com a SME comprometendo-se: a) apresentar cópia do ato do Titular da SME que deferiu a licença ao (a) diretor (a) da escola em que está lotado para só então afastar-se de suas funções; b) apresentar comprovante de frequência expedido pelo programa de pós-graduação trimestralmente à sua escola de origem; c) retomar suas atividades profissionais logo após o término do curso e/ou após o fim do período de licença concedido; d) comprovar finalização do curso, apresentando a documentação necessária; e) prestar serviços a SME por um período igual ao do afastamento, sob pena de devolver aos cofres públicos os valores recebidos durante a licença, caso faça opção de se desvincular da carreira do magistério público do município de Goiânia e f) ficar impossibilitado, no período igual ao da licença de usufruir de Licenças para Tratar de

Interesse Particular e Acompanhamento de Cônjuge, além de ser cedido para prestar serviços a outros órgãos da Administração Pública, inclusive do município.

Ao retornar às suas atividades o profissional deverá disponibilizar uma cópia de sua dissertação ou tese ao Departamento Pedagógico da SME, para que o trabalho passe a compor o acervo do Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE). Além disso, após retomar suas atividades docentes, o professor poderá ser convocado pelo CEFPE para ministrar cursos e palestras sobre seu objeto de pesquisa.

A SME de Goiânia, ao criar uma portaria para regulamentar e explicitar os critérios para licença aprimoramento (mesmo que ainda existam brechas e imprecisões), avança de forma significativa no desenvolvimento de sua política educacional. Afirmamos isso porque é fundamental o poder público criar condições objetivas para os professores ingressarem em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, uma vez que a continuidade desse processo formativo se encontra associado de modo orgânico às condições de trabalho.

De acordo com Oliveira e Maués (2012, p. 86)

A formação inicial e continuada deve, pois, integrar-se às políticas de valorização da educação e dos profissionais que nela atuam, de modo a garantir trabalho digno e o direito de estudar com liberação e incentivo. Assim, é preciso ampliar o processo de articulação entre formação e profissionalização, já que a primeira é parte constitutiva e, ao mesmo tempo, estruturante do processo que desemboca na segunda. O ingresso na profissão, o exercício profissional e as condições de trabalho, viabiliza ou não o que foi aprendido na formação inicial, bem como é determinante para a formação continuada, uma vez que o professor se constrói no processo de ensinar e aprender.

Observamos que a progressão funcional ao ser baseada na titulação ou habilitação, também é constituída como forma de incentivar os docentes a manterem-se em constante processo de formação. Sem dúvida esse é um pressuposto direcionado a valorizar a formação continuada dos professores, porém, em tempos de gestão neoliberal e de intensificação do trabalho docente, reside nesse tipo de formulação a concepção meritocrática e individualista que atribui uma grande responsabilidade aos professores pela busca de novos conhecimentos, técnicas, metodologias de ensino, etc. que os possibilitem desempenhar com mais eficiência e eficácia sua função dentro da escola.

No Art. 5º é destacado que a remuneração dos Profissionais do Magistério será estipulada em função da maior qualificação obtida em cursos ou estágios de formação,

aperfeiçoamento, atualização e especialização, independentemente do nível de ensino em que atuem.

No capítulo 2, que trata das vantagens pecuniárias, especificamente das vantagens concedidas aos servidores de acordo com a natureza do seu trabalho e de sua função, são citadas 5 vantagens: adicional de titularidade; gratificação de regência de classe; gratificação de difícil acesso⁴⁸; adicional noturno; gratificação pelo exercício de atividades de pesquisa, capacitação técnico-educacionais especializadas.

Dentre as vantagens destacadas iremos abordar de forma mais detalhada apenas as que se referem ao adicional de titularidade e a gratificação pelo exercício de atividades de pesquisa e capacitação, bem como o desenvolvimento de atividades sob a função de técnicos educacionais especializados, por manterem relação direta com a formação continuada dos professores.

O adicional de titularidade é garantido aos docentes de acordo com o aprimoramento de sua qualificação profissional, ou seja, essa vantagem é concedida após comprovarem a conclusão de cursos de atualização, aperfeiçoamento ou pós-graduação na área educacional. Essa vantagem pecuniária é calculada sobre o vencimento do cargo efetivo do servidor à razão de: a) 50% para curso de pós-graduação em nível de doutorado; b) 40% para curso de pós-graduação em nível de mestrado; c) 5% para cada carga horária de 180 (cento e oitenta) horas, obtidas em curso de aperfeiçoamento e qualificação, até o limite de 30% para o acúmulo de mil e oitenta horas de formação contínua efetivamente comprovadas.

Com relação ao último item citado acima, há uma observação importante apresentada no segundo parágrafo do Art. 26 referente à validação de carga horária obtida em cursos de aperfeiçoamento profissional. De acordo com esse dispositivo só serão considerados para efeito de obtenção da vantagem de adicional de titularidade, os cursos realizados e concluídos após o ingresso do professor, via concurso público, na carreira do Magistério do Município de Goiânia.

⁴⁸ A gratificação de difícil acesso era concedida a apenas alguns professores, especificamente para aqueles que exerciam suas funções na zona urbana ou rural. Os critérios para recebimento estavam vinculados: a) pagar mais de duas conduções (resultando no pagamento de 4 ou mais conduções diárias); ter que caminhar 1km ou mais do ponto de ônibus a escola. Com o passar do tempo estava praticamente impossível ter *acesso ao difícil acesso*. Uma das reivindicações da categoria era de universalizar essa gratificação a todos servidores. Na penúltima greve realizada em 2013 a prefeitura de Goiânia aceitou estender a gratificação para todos servidores, agora sob o nome de auxílio transporte. Porém, essa gratificação teve seu valor reduzido, fator que desagradou a categoria, que ultimamente consegue ver suas reivindicações atendidas apenas de forma parcial.

Apesar dessa regra não se aplicar às especializações, ao mestrado e ao doutorado é importante ressaltar que esse dispositivo não valoriza as formações realizadas pelos professores, em cursos de curta duração, anteriormente ao ingresso na carreira. Está explícito aqui uma concepção de formação continuada equivocada, pois ao que tudo indica o que se valoriza não é conhecimento acumulado e sim a atitude de participar de cursos após o ingresso a carreira.

Essa forma de melhorar os rendimentos/conhecimentos, a conta gotas, via cursos de curta duração, não tem sido a alternativa preferida dos professores dessa rede de ensino. Grande parte dos docentes tem *procurado forçadamente* as especializações oferecidas pela iniciativa privada para dar continuidade ao processo de formação continuada e ascender na carreira.

Na realidade de Goiânia observamos diversas instituições que produzem cursos de curta e longa duração direcionados a atender as necessidades de progressão vertical⁴⁹ e horizontal⁵⁰ dos docentes. Afirmamos isso, porque a carga horária dos cursos oferecidos (180 h., 360 h., 720 h. e 1.080 h.) vai ao encontro dos percentuais de aumento salarial apresentado pelo ESM de Goiânia. Além disso, a cada dois anos, coincidindo com o período de progressão horizontal, os profissionais dessa rede recebem verdadeiros catálogos nas escolas com uma variedade enorme de opções de cursos de 40 horas.

As escolas são transformadas em verdadeiras vitrines⁵¹ e os professores são “induzidos” de forma direta (pelas condições materiais, vinculadas à busca de melhoria na remuneração) e indireta (pela instituição que cobra melhores resultados e, conseqüentemente, envolvimento nos cursos de aprimoramento) a comprarem essas atividades.

⁴⁹ Essa progressão é caracterizada pela promoção do Profissional da Educação de uma classe para outra superior do mesmo cargo efetivo que ocupa. Essa progressão é representada pela saída de professor com licenciatura para professor mestre, por exemplo. E como apontamos anteriormente essa passagem é acompanhada da melhoria dos vencimentos.

⁵⁰ A progressão horizontal é passagem do servidor de um padrão de vencimento para outro subsequente, dentro da classe e cargo que ocupe. Essa progressão é concedida de dois em dois anos para aqueles que se enquadram nos seguintes critérios: a) ter resultado positivo nas avaliações institucionais; b) tiver participado de programas de atualização e aperfeiçoamento profissional (cursos com carga horária mínima de 40 horas) oferecido pela SME de Goiânia ou por instituições de ensino devidamente reconhecida.

⁵¹ É interessante ressaltar que a SME proíbe a comercialização de qualquer tipo de bem ou serviço dentro das escolas. No entanto, ela abre brechas para as instituições privadas de ensino fazerem propagandas de seus cursos dentro das unidades educacionais, via cartazes/propaganda. As próprias Unidades Regionais de Ensino, responsáveis em acompanhar as atividades educativas das escolas de determinada região da cidade, encaminham esses cartazes as escolas, incentivando os professores a conhecerem essas propostas.

A monopolização da iniciativa privada sobre os processos de formação continuada, que passam a ser caracterizados pelo pragmatismo, imediatividade e pontualidade (duramente criticada ao longo desse trabalho), restringem as possibilidades dos professores acessarem uma sólida formação teórica e interdisciplinar, contribuindo para o *rebaixamento da qualidade de formação desses trabalhadores*, ou seja, nesse processo há uma relação paradoxal entre aumento do nível de escolaridade acompanhada do esvaziamento de seu conteúdo.

Outro fator importante a ser destacado é que os percentuais indicados anteriormente, referentes aos diferentes níveis de formação, não são cumulativos. Os professores que já possuem um acúmulo de 30% de adicional de titularidade – alcançados após cumprirem as mil e oitenta horas exigidas, por meio da participação em cursos de aperfeiçoamento ou pela conclusão de cursos de pós-graduação lato sensu –, ao concluírem o mestrado terão um acréscimo de 10% em seu vencimento. Ou no caso dos professores que obtiveram essa vantagem pecuniária diretamente pela conclusão do mestrado (40% de aumento sobre o salário) ao finalizarem o doutorado terão um aumento de 10% em seu vencimento.

Para visualizarmos de forma mais clara como o adicional de titularidade impacta no vencimento dos professores, vamos utilizar os dados disponibilizados pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás (SINTEGO) referentes à tabela salarial vigente para o ano de 2014 *direcionada aos professores com nível superior, em início de carreira e com carga horária de 30 horas semanais*. Atualmente o vencimento desses docentes é de R\$ 1.696,76 (Mil seiscentos e noventa e seis reais e setenta e seis centavos). O professor com mestrado concluído ao ingressar na carreira do Magistério do município de Goiânia teria um acréscimo de 40% em seus vencimentos, que o daria direito a receber R\$ 2.375,46 (Dois mil trezentos e setenta e cinco reais e quarenta e seis centavos). Partindo da mesma situação, um professor que ingressasse hoje na RME de Goiânia com o título de doutor iria receber R\$ 2.545,14 (Dois mil, quinhentos e quarenta e cinco reais e quatorze centavos). Além do vencimento base acrescido do adicional de titularidade, os docentes ainda têm acesso a outras duas vantagens pecuniárias: auxílio locomoção e gratificação de regência. Dessa forma, o salário bruto dos professores, de acordo com seu nível de qualificação ficaria da seguinte forma

TABELA 2 – VENCIMENTO DE PROFESSORES REGENTES EM INÍCIO DE CARREIRA

	Licenciatura	Especialização	Mestrado	Doutorado
Salário Base	1.696,76	2.205,78	2.375,46	2.545,14
Auxílio Locomoção	253,00	253,00	253,00	253,00
Gratificação de Regência	345,68	345,68	345,68	345,68
Vencimento Bruto	2.295,44	2.804,46	2.974,14	3.143,82

Fonte: Elaboração própria – Dados extraídos do site do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás

A continuidade do processo formativo impacta diretamente na carreira e no salário dos professores. Apesar disso podemos afirmar que um professor em início de carreira no município de Goiânia tem um salário inferior a qualquer outro profissional com nível superior que atuam em outras áreas.

Atualmente, um Professor nível III em início de carreira, que possui formação em nível superior e atua em regime de 30h. na Rede Estadual de Ensino de Goiás, recebe R\$ 1.927,56 (SINTEGO, 2014). Um professor *que* atua nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFECT) recebe o equivalente a R\$ 3.804,29, por um período de 40h. em regime de dedicação exclusiva. A tabela abaixo, nos permite visualizar e comparar melhor a diferença salarial.

TABELA 3 – VENCIMENTO DE PROFESSORES REGENTES EM INÍCIO DE CARREIRA EM DIFERENTES REDES DE ENSINO

	Licenciatura	Especialização	Mestrado	Doutorado
Salário Base				
Município de Goiânia	1.696,76	2.205,78	2.375,46	2.545,14
Estado de Goiás	1.927,56	-----	-----	-----
IFECT	3.804,29	4.412,51	5.736,27	8.344,64

Fonte: Elaboração própria – Dados extraídos do site do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás e do Edital 001 de 08 de janeiro de 2014, vinculado ao Concurso Público de provas e títulos para professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Com base na tabela acima fica evidente a inferioridade dos vencimentos dos professores do município de Goiânia em relação a outros docentes que exercem a mesma função em outras Redes de Ensino. Esse fator tem gerado a saída dos professores dessa rede de ensino após a conclusão dos cursos de mestrado e doutorado. Em busca de uma nova carreira e de melhores condições de trabalho, esses professores realizam novos

concursos, principalmente na instância federal de educação (no Ensino Médio e Superior).

Também é importante analisar a vantagem pecuniária referente à gratificação pelo exercício de atividades de pesquisa/capacitação e de técnico-educacionais especializados desenvolvidos no interior da SME. De acordo com o Art. 30 os servidores que se enquadram nesse perfil têm direito a uma gratificação que incidirá sobre o menor vencimento do Profissional de Educação - PI⁵² da Tabela do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, à razão de:

- I. 80% (oitenta por cento), para o Profissional da Educação que esteja exercendo atividades de pesquisa e capacitação vinculadas ao Centro de Formação de Profissionais da Educação – CEFPE, da Secretaria Municipal de Educação;
- II. 45% (quarenta e cinco por cento), para o Profissional da Educação que esteja exercendo atividades técnico-educacionais especializadas nas unidades técnicas da Secretaria Municipal de Educação.

Esse artigo deixa claro a diferenciação existente entre a remuneração de professores que atuam diretamente em sala de aula e a de docentes que exercem atividades de pesquisa e capacitação junto ao Centro de Formação de Profissionais da Educação (CEFPE) ou a outros departamentos da SME. Essa diferenciação entre professores pesquisadores e professores regentes demarcada pelos vencimentos salariais pode ser melhor visualizada na tabela abaixo.

TABELA 4 – VENCIMENTO DE PROFESSORES PESQUISADORES VINCULADOS AO CEFPE

	Licenciatura	Especialização	Mestrado	Doutorado
Salário Base	1.696,76	2.205,78	2.375,46	2.545,14
Auxílio Locomoção	253,00	253,00	253,00	253,00
Gratificação pelo exercício de atividades de pesquisa	1.160,29	1.160,29	1.160,29	1.160,29
Vencimento Bruto	3.110,05	3.619,07	3.788,75	3.958,43

Fonte: Elaboração própria – Dados extraídos do site do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás

⁵² Hoje o salário base do Profissional de Educação - PI com carga horária de 30 horas semanais corresponde ao valor de 1.365,05 (Um mil, trezentos e sessenta e cinco reais e cinco centavos). Como foi citado anteriormente esse valor constitui a referência para a base de cálculo da gratificação pelo exercício de atividades de pesquisa e capacitação.

Do mesmo modo, verificamos que os docentes que exercem atividades técnico-educacionais na SME também possuem vencimentos maiores que os professores lotados em sala de aula.

TABELA 5 – VENCIMENTO DE PROFESSORES TÉCNICO-EDUCACIONAIS

	Licenciatura	Especialização	Mestrado	Doutorado
Salário Base	1.696,76	2.205,78	2.375,46	2.545,14
Auxílio Locomoção	253,00	253,00	253,00	253,00
Gratificação pelo exercício de atividades técnico-educacionais	614,27	614,27	614,27	614,27
Vencimento Bruto	2.564,03	3.073,05	3.242,73	3.412,41

Fonte: Elaboração própria – Dados extraídos do site do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás

Após a organização dos vencimentos dos docentes, de acordo com o cargo que ocupa no interior da SME de Goiânia observamos a desvalorização do trabalho do professor que atua no interior das instituições formais de ensino.

TABELA 6 – COMPARAÇÃO ENTRE OS VENCIMENTOS DOS PROFESSORES DE ACORDO COM A FUNÇÃO OCUPADA

	Licenciatura	Especialização	Mestrado	Doutorado
Professor Regente	2.295,44	2.804,46	2.974,14	3.143,82
Professor Técnico-Educacional	2.564,03	3.073,05	3.242,73	3.412,41
Professor Pesquisador	3.110,05	3.619,07	3.788,75	3.958,43

Fonte: Elaboração própria – Dados extraídos do site do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás

Os diferentes cargos ocupados na carreira do Magistério Público em Goiânia são valorizados de formas diferentes. Isso fica evidente com a tabela acima. Entretanto, é necessário refletirmos de forma detida sobre a seguinte questão: Por que há uma maior valorização dos docentes que desenvolvem pesquisas? Por que há uma desvalorização do trabalho docente realizado no interior das escolas junto aos alunos?

Não temos dúvidas de que independente da função ou cargo que ocupam, os professores devem ser valorizados, porém, precisamos compreender os motivos que conduzem a uma desvalorização dos docentes que atuam diretamente com as atividades

formativas na escola. Essa contradição já foi percebida pela categoria de professores que atuam na RME de Goiânia, pois é evidente o distanciamento acentuado entre o discurso que afirma o valor da educação e dos educadores na construção de uma nova sociedade e a desvalorização pela qual passa a categoria no interior das instituições educacionais.

Levantamos esses questionamentos porque a qualidade do ensino a qual almejamos efetivar no interior das escolas, aqui compreendida na dialética formação-trabalho, nos conduz a defender que uma formação científica e cultural de alto nível (seja inicial ou continuada) aliada a condições materiais de trabalho adequadas (incluindo aí bons salários e plano de carreira), podem contribuir com a emancipação intelectual do professor, de tal forma que este seja capaz de compreender seu papel dentro do projeto histórico de formação humana direcionado a classe trabalhadora, cujo fim principal é colocá-los em contato com o que há de mais desenvolvido no campo da produção científica, filosófica e artística.

Dessa forma, é necessário compreendermos os fatores determinantes para a diferenciação das condições de trabalho, com destaque para a questão salarial, estabelecida no município de Goiânia. Ao tomarmos o aumento da qualificação como estimulador de atividades mais intelectuais e, conseqüentemente, mais valorizadas material e socialmente, estamos nos referindo ao acirramento da divisão técnica e social do trabalho, de importância fundamental na formação das classes sociais.

Como apontamos anteriormente, está presente nas políticas educacionais em âmbito internacional e nacional a defesa e o apelo direcionado à constituição do professor como pesquisador, na qual é reforçado a pertinência dos professores serem convertidos em produtores de conhecimentos. No entanto, podemos afirmar que hegemonicamente a pesquisa educacional se legitimou ao longo da história como uma atividade conduzida por pesquisadores situados “fora da escola”. Além disso, podemos afirmar que a própria teoria educacional ainda é vista pelos docentes que atuam no interior das instituições educativas como uma atividade a ser desenvolvida pelos especialistas, que possuem um maior *status* e prestígio acadêmico.

Dessa forma, o entendimento dessa divisão técnica e social do trabalho, presente dentro dos quadros de profissionais da educação do município de Goiânia, não é possível sem retomarmos as discussões sobre a natureza do trabalho docente. A priori parece haver uma diferença na forma como o trabalho de professores pesquisadores e professores regentes se materializa, mas ao verificarmos os elementos que dão identidade ao trabalho docente constatamos que, independente do espaço de atuação, essa atividade constitui um

trabalho intelectual que tem como fim precípua o ato pedagógico materializado pela organização do trabalho educativo.

Porém, a divisão técnica e social do trabalho estabelecida no interior da escola vem reproduzindo em seu trabalho pedagógico a fragmentação entre o ato de pensar e o de executar (da qual fazem parte os especialistas, supervisores, orientadores, administradores), entre a teoria e a prática pedagógica, juntamente com o fetichismo da autonomia que permeia a academia e o coletivo de professores.

Dessa forma podemos afirmar que os professores, ao não terem acesso e oportunidades de continuar seus processos formativos passam a adotar as novas produções acadêmicas de forma passiva. Por isso afirmamos que o trabalho do professor regente tende a se aproximar de um trabalho manual, pois sem as condições materiais adequadas são submetidos a um processo de perda de autonomia frente sua atividade de trabalho, passando a basear sua atividade docente nas novas técnicas de ensino direcionadas à formação de competências e habilidades.

Assim, esse processo de divisão técnica do trabalho tem justificado a constituição de grupos especializados e responsáveis pelo planejamento e execução dos processos formativos direcionados aos docentes que realizam seu trabalho em sala de aula, bem como as diferentes condições de trabalho e remuneração estabelecidos entre esses grupos. No entanto, é importante ressaltar que a divisão entre trabalho intelectual e manual, estabelecida nas relações formativas, apresenta características diferentes daquelas constituídas no interior da fábrica, uma vez que o trabalho desenvolvido pelos professores, por sua natureza imaterial, também os possibilitam identificar esses pontos de contradição e constituir formas de resistência a esse processo.

Sabemos que melhores condições de trabalho são fundamentais para a continuidade da formação de professores. Diante disso, contestamos não só a diferenciação salarial existente entre professores pesquisadores, técnicos educacionais e professores regentes, mas também as diferentes condições de trabalho direcionadas ao desenvolvimento da pesquisa. Independente da função que exercem, todos têm a docência como foco central de sua atividade de trabalho. Isso indica que para o desenvolvimento da atividade de ensino é fundamental que todos esses docentes mantenham-se atualizados com a produção de conhecimentos desenvolvidas na área da educação, bem como tenham condições de participarem de grupos de estudo e pesquisa que os possibilitem produzir conhecimentos sobre seu campo de trabalho.

A condição proletária do trabalho docente – representado pelo processo de estranhamento e distanciamento que vem revestindo a atividade dos professores, uma vez que essa categoria não é proprietária dos meios de produção e, além disso, possui parcialmente o controle sobre seu processo de trabalho –, tem contribuído para aumentar a perda de interesse em relação à atividade de ensino, que se resume a uma atividade simples e de fácil aprendizagem⁵³, que conduz a uma interpretação equivocada de que não é necessário uma sólida formação científica e cultural, aliada às condições de trabalho adequadas para a organização da atividade de ensino. Esse sem dúvida é um ponto crucial que precisamos combater. A seguir analisaremos a Política de Formação Continuada em Rede implementada pelo município de Goiânia.

3.2. Formação continuada dos profissionais da educação de Goiânia como política pública

A *Proposta Político-Pedagógica para Formação Continuada na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia*, que passa a ser denominada *Política de Formação Continuada em Rede (PFCR)*, foi publicada no ano de 2012. Apesar do CEFPE/DEPE coordenar as atividades de formação permanente desde o ano de 1998, quando foi criado por meio do Decreto nº 360 de 26 de fevereiro de 1998, com a finalidade de propor, coordenar, acompanhar e avaliar as ações formativas no interior da SME, inexistia na rede uma proposta sistematizada e que explicitasse de forma clara os pressupostos epistemológicos, políticos e pedagógicos responsáveis em fundamentar as ações formativas realizadas pela SME⁵⁴ e garantir o acesso dos professores.

Como apontamos desde o início desse trabalho, o acesso à formação deve ser compreendida como um direito do professor. A própria natureza do trabalho docente e sua complexidade, coloca os profissionais da educação diante da permanente necessidade

⁵³ Como apontamos no primeiro capítulo há um movimento de ordem internacional que reforça a necessidade de reduzir o tempo de formação inicial de professores em conjunto com a flexibilização dos currículos, que devem privilegiar os conhecimentos de ordem técnica com o objetivo de tornar a atividade de ensino mais eficiente.

⁵⁴ Apesar dessa afirmação sabemos que todo processo formativo carrega em seu núcleo uma teoria que o embasa. Dessa forma, apesar de não ter sido sistematizada/registrada ou não ter sido disponibilizada aos servidores dessa rede de ensino, sabemos que a política de formação da SME e as Ações Formativas implementadas pelo CEFPE, desde o ano de 1998 tem embasado e conduzido a formação continuada de professores.

de atualizar seus conhecimentos. Afirmamos isso porque diante da dialética formação/trabalho, é imperioso que os docentes estejam em constante contato com as produções científicas, artísticas, culturais e filosóficas, essenciais para o enriquecimento de seu processo formativo e do desenvolvimento de sua atividade de ensino no interior da escola. Nesse aspecto a PFCR da SME avança ao reconhecer publicamente a importância da continuidade da formação como direito dos trabalhadores da educação.

Na medida em que prima por garantir o direito do profissional da educação à formação, a SME, procura, também, implementar uma concepção de formação continuada que vai além do que se convencionou chamar de *cultura da certificação*, na qual a procura por vagas nas ações formativas é motivada, na maioria das vezes, pela simples certificação e posterior garantia do benefício da progressão vertical e horizontal. De maneira diversa, a compreensão que fundamenta o presente documento é a do direito à formação continuada como um movimento contínuo e dialético que proporciona aos profissionais da educação, elementos para reflexão acerca da práxis pedagógica nos diferentes espaços educativos da Rede (SME, 2012, p. 7).

Para além de seu reconhecimento enquanto direito, há também expressa a preocupação com a superação da *cultura da certificação*, representada pela busca por cursos com o objetivo de progredir na carreira, sem, no entanto, se apropriar dos conhecimentos abordados nas situações formativas.

É preciso levar em consideração que a suposta busca por certificados e não por conhecimento é resultado das condições objetivas entre trabalho e formação, que têm contribuído para reforçar a incompreensão ou descontentamento dos docentes quanto aos rumos que a formação continuada vem tomando em Goiânia. As péssimas condições de trabalho exigem/constrangem os docentes a tomarem decisões rápidas e eficazes no interior das escolas, visando superar os diversos problemas que dificultam a consolidação de uma educação de qualidade, tão almejada por todos.

A carga pelo fracasso dos alunos, despejada nas “costas dos professores”, os induzem a buscarem “atualizações” que os auxiliem a superar suas dificuldades cotidianas. Em virtude disso se tornam vulneráveis ao mercado privado de cursos de qualidade duvidosa, oferecidos por instituições educacionais que prometem soluções rápidas e eficazes para todos males encontrados na realidade educacional. Como a promessa não é possível de ser cumprida, ao não contribuir com a melhoria da atividade docente no interior das escolas gera um descrédito por parte dos professores a todo tipo de ação formativa, consideradas ineficazes e descontextualizadas de seu cotidiano

profissional. Isso também afeta a relação estabelecida com as formações que buscam viabilizar aos professores o acesso aos conhecimentos produzidos no campo científico/filosófico vinculados à educação, que visam subsidiar o trabalho docente não com fórmulas prontas ou promessas milagrosas, mas com uma sólida formação teórica destinada a auxiliá-los a identificar os limites e as possibilidades presentes em sua atividade profissional.

Dessa forma, o descontentamento com a ineficácia das propostas ou da suposta distância que mantem da realidade, tem conduzido os docentes a continuarem participando dos cursos com vistas a angariar os benefícios da carreira, sem, contudo, cair nas armadilhas da ilusão de que servirão para alguma coisa. Isso sem dúvida é um grande desafio que deve ser priorizado em qualquer política direcionada à formação de professores, resgatar a credibilidade dos processos formativos e da teoria como elementos fundantes a organização do trabalho docente.

Este é outro ponto que merece destaque na PFCR, pois ao longo do documento há uma clara intenção de constituir as ações formativas em consonância com as produções acadêmicas científicas, ao problematizar as experiências docentes desenvolvidas em seu processo de trabalho confrontando-as com os eixos epistemológicos das áreas do conhecimento que fundamentam a educação. Dessa forma, é evidenciado na proposta que,

Essa intencionalidade resultou no afastamento de fórmulas prescritivas, assumindo, como princípio e método, os fundamentos epistemológicos do conhecimento e suas possibilidades metodológicas. Essa perspectiva formativa não se limita ao “saber fazer” contingente e circunscrito às narrativas e relatos de experiência, mas antes, envolve a articulação entre pressupostos pedagógicos e a realidade das instituições educacionais (SME, 2012, p. 6).

As proposições apresentadas vão ao encontro das aspirações defendidas por diversos estudiosos e estudiosas da Educação como Saviani (1996), Duarte (2003), Shiroma e Evangelista (2003), Moraes (2003), Moraes e Torriglia (2003), Chauí (2003), Silva (2008), Saviani e Duarte (2012), Oliveira e Maués (2012), Limonta e Silva (2013), que preconizam a necessidade de uma sólida formação teórica amparada pelos conhecimentos científicos, filosóficos e culturais validados e acumulados ao longo da história, como forma de elevar as reais possibilidades de reflexão filosófica do professor sobre a organização de sua atividade docente.

Dessa forma, a PFCR coloca em destaque as discussões em torno da formação que a consideram como um dos elementos primordiais para a consolidação da identidade profissional. Para isso é ressaltado no documento que o foco das atenções formativas é deslocado *do quanto, do que e de como se acumula a formação*, passando a priorizar o debate que procura compreender o *sentido, os motivos e significados* da produção do conhecimento em determinados contextos históricos e socialmente determinados. Nesse sentido é destacado que

(...) a Política de Formação em Rede empreendida na SME, no sentido de contribuir na qualificação do saber-fazer dos profissionais da educação, deve primar pela postura investigativa e problematizadora da realidade, tendo em vista uma formação crítica e propositiva que interroga, questiona e que, coletivamente, promove mudanças qualitativas nas ações cotidianas (SME, 2012, p. 9).

Como discutimos exaustivamente nos dois primeiros capítulos desse trabalho as discussões sobre a qualificação da atividade docente, ou do modo de agir e organizar seu trabalho no interior das instituições de ensino, exigem cada vez mais desses profissionais a capacidade de investigar sua própria realidade por meio de uma atitude problematizadora direcionada a solucionar os desafios encontrados no cotidiano escolar. E não por acaso, essa também constitui uma preocupação da política educacional da SME, que dialoga com a legislação educacional em vigência (LDBEN, 1996), bem como com as DCFP, o PNE, PNF, RNFC, que em consonância com as diretrizes dos organismos internacionais tem argumentado a favor do protagonismo docente frente às ações de melhoria da educação.

O que parece diferenciar a PFCR da SME de Goiânia, da política de formação estabelecida em âmbito nacional e internacional é a defesa de uma sólida formação teórica como fator fundamental para subsidiar o trabalho docente em seu fazer diário. Esse posicionamento fica mais claro quando é exposto no documento os sentidos que são conferidos a ideia de *Política, Formação Continuada e Rede*.

No texto o sentido atribuído à expressão *Política* não se configura como uma ação isolada, eventual, setorial ou governamental, trata-se de princípios que divulgam a intencionalidade, a natureza e a razão das ações formativas, com a finalidade de promover o desenvolvimento da profissionalidade e, especialmente, a melhoria da qualidade da educação pública na SME. De tal modo, o sentido atribuído à *Formação Continuada* afasta-se da dimensão pragmática vinculada à lógica do *aprender-fazendo* em cursos.

Dentro dessa perspectiva a formação ganha outra dimensão quando apreendida nas trocas de experiências, em contextos, no coletivo, realizada de forma periódica no decorrer da vida profissional. Por fim, o termo *Rede* está vinculado a uma forma de organização das ações formativas que prioriza o diálogo, a abertura de canais de comunicação, direcionados a favorecer a construção de ações articuladas com todos os segmentos e instâncias educativas da SME, *a fim de garantir a unidade na diversidade*. E a partir dessa compreensão definem a *Política de Formação Continuada em Rede* como “o conjunto de pressupostos políticos, epistemológicos e pedagógicos que orientam os saberes e práticas, considerando a unidade de todas as ações formativas empreendidas pela SME” (SME, 2012, p. 10).

De acordo com o exposto no documento, as ideias contidas na PFCR

(...) são sínteses de um processo de discussão que se deu ao longo do ano de 2012, no qual o Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE), como instância responsável pela proposição e coordenação da política de formação continuada na SME, organizou uma intensa agenda interna e externa de discussões que mobilizou as divisões do Departamento Pedagógico (DEPE), as Unidades Regionais de Educação (URE), os Centros Municipais de Apoio à Inclusão (CMAI), o Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), a fim de construir e fortalecer sua unidade epistemológica e política em torno do seu objeto de trabalho: a formação continuada. Como parte desse processo, foi realizado, nos meses de maio e novembro do mesmo ano, o Seminário de Articulação do Departamento Pedagógico (DEPE), sendo que nesse ínterim, o CEFPE continuou o diálogo sobre a *Política de Formação Continuada em Rede*, com as diferentes instâncias desse Departamento.

Um dos problemas identificados pelos estudiosos da formação continuada de professores reside no fato das políticas de formação não abrir canais de participação aos docentes, que na maioria das vezes não conseguem apresentar suas demandas e anseios quanto aos rumos que a formação permanente pode tomar. A passagem acima deixa claro que nos estudos, debates e discussões que fundamentaram a construção da PFCR não houve uma efetiva participação dos professores e dos servidores que ocupam cargos administrativos. Sabemos das dificuldades que envolvem o desenvolvimento de uma proposta de trabalho destinada a atender os anseios institucionais, profissionais e educacionais em uma rede de ensino com a dimensão da estrutura de Goiânia. No entanto, a estruturação de uma proposta em rede não poderia deixar sujeitos tão importantes, como os professores, de fora desse debate.

Apesar da não participação direta de docentes na construção do documento sob análise, está explícito na proposta que para materialização dessa política serão utilizados *Projetos Formativos* em conjunto com *Ações Formativas*. Os *Projetos Formativos* deverão ser elaborados em consonância com as demandas apresentadas pelas instituições educacionais, em conjunto com o resultado das avaliações institucionais, de *Ações Formativas* realizadas anteriormente e com base nos referenciais legais e epistemológicos que orientam a proposta. Esses projetos tem a finalidade de revelar qual será a formação a ser desenvolvida ao longo do ano letivo, de que forma irá contemplar cada etapa ou modalidade da educação, bem como evidenciar quais serão os referenciais teóricos, o tema central da formação, os pressupostos e princípios que fundamentarão as ações formativas.

Outro fator essencial para organização da proposta são as *Ações Formativas* relacionadas às atividades a serem desenvolvidas junto aos docentes e funcionários administrativos, cujo foco é contribuir com a formação continuada dos profissionais da educação. De acordo com PFCR, a incorporação das *Ações Formativas* ao *Projeto Formativo* é efetivada após uma intensa discussão coletiva sobre a relevância e pertinência das atividades propostas, bem como de uma análise minuciosa sobre sua adequação aos referenciais teóricos priorizados e aos eixos da Política de Formação, no que tange ao seu alcance e coerência com o perfil de profissional que se almeja formar. Desse modo, as *Ações Formativas* podem ser organizadas sob a forma de: a) cursos de curta, média e longa duração; b) Eventos de grande porte; c) Grupos de Trabalho e Estudo; d) Cursos em parceria com o MEC; e) Simpósios, seminários, congressos e conferências realizadas em conjunto com as IES; f) Palestras e encontros formativos; g) formação em contexto.

No documento também está expresso que as demandas legitimadoras das *Ações Formativas* devem partir de diferentes referenciais: a) a Proposta Político Pedagógica das divisões de Educação Infantil, Educação Fundamental da Infância e da Adolescência e Educação Fundamental de Jovens e Adultos; b) da escuta e da avaliação dos Acompanhamentos Pedagógicos realizados pelas Unidades Regionais de Educação (UREs) nas instituições educacionais; c) das avaliações e ações articuladas do CEFPE, que demandam atualização do conhecimento teórico e pedagógico relativo às etapas e modalidades de ensino; d) das instituições educacionais, a partir de uma *escuta sensível às demandas dos profissionais da RME* que expressam suas necessidades e interesses pela formação continuada.

Essa verticalização na constituição da política silencia e barra a participação efetiva dos professores na construção da PFCR. Afirmamos isso porque ao longo do documento não são apresentados como se dará esse processo de *escuta sensível* que objetiva valorizar as demandas apresentadas pelos docentes e funcionários administrativos. Não está explícito na proposta se há uma equipe de profissionais do DEPE/CEFPE responsável em desenvolver pesquisas por áreas de conhecimentos ou sobre temas gerais direcionados à formação coletiva advindas das reivindicações apresentadas pelos profissionais da educação. Dessa forma, não é possível identificar de forma clara na proposta como as reivindicações dos docentes serão contempladas.

A seguir daremos continuidade à análise da PFCR, destacando os pressupostos epistemológicos, políticos e pedagógicos que a embasam.

3.2.1. Os Pressupostos Epistemológicos, Políticos e Pedagógicos da política de formação continuada do município de Goiânia

Sabemos que a palavra epistemologia é de origem grega, cuja raiz *episteme* significa conhecimento e *logos* explicação, razão. A partir da compreensão dos termos que lhe dão origem podemos inferir que o significado da palavra epistemologia está vinculado ao conhecimento, ou melhor, à natureza do conhecimento científico, de sua forma de sistematização orientada pelos métodos de investigação que possibilitam analisar a realidade de forma concreta e coesa, fator que o distingue dos saberes fundados nas tradições, no senso comum e no misticismo (GAMBOA, 2005).

Iniciamos esse tópico com essa breve explanação, porque julgamos necessário empreender uma análise dos pressupostos epistemológicos que sustentam e embasam os enunciados apresentados na PFCR da SME, destacando a concepção de aprendizagem e desenvolvimento humano vinculada ao perfil dos profissionais que se almeja formar.

Ao estudar o documento observamos que o *Materialismo Histórico Dialético* e a *Abordagem Histórico-Cultural* são apontados como método de estudo e compreensão da realidade, responsáveis em guiar os processos de formação continuada dos profissionais da educação. Além disso, ressalta (o documento) que este referencial epistêmico também constitui ponto de partida para se compreender o sentido político e pedagógico que articula as ações formativas em Rede.

Em tempos de negação da centralidade do trabalho e, conseqüentemente, da relação antagônica entre capital e trabalho somadas à rejeição das principais categorias

que compõe o edifício teórico deixado por Marx, como as categorias de totalidade, práxis, contradição, mediação, dentre outras, nos surpreende uma política de formação elege o pensamento marxiano como referencial teórico/metodológico. Com isso não queremos dizer que nossa surpresa constitui uma reação aversiva ao posicionamento assumido pela PFCR. Muito pelo contrário, temos convicção de que o Materialismo Histórico Dialético em conjunto com a Abordagem Histórico-Cultural constituem excelentes referências para auxiliar a continuidade do processo formativo dos professores.

Contudo, precisamos verificar de que forma se dá essa vinculação ao pensamento teórico/metodológico anunciado, já que o marxismo é um enfoque teórico metodológico que nos auxilia a desvelar a realidade, por meio de categorias mediadoras que nos permitem compreender e apreender a realidade em uma perspectiva de totalidade, a partir de sua gênese e desenvolvimento histórico, bem como de suas contradições e relações entre singularidade, particularidade e universalidade.

Dando continuidade ao estudo da PFCR observamos que um dos primeiros pontos tratados está vinculado ao *papel da ação humana na história*, ato que se constitui *no e pelo* trabalho, *na e pela* atividade, *na e pela* produção de cultura. Ao produzir as condições de sua existência, a partir de uma atividade intencional, consciente e livre, o homem faz de sua atividade vital o objeto da vontade. Nesse sentido, o processo de desenvolvimento histórico deveria constituir a progressiva e contínua hominização dos seres humanos. Porém, as diferentes circunstâncias históricas podem favorecer ou dificultar o desenvolvimento dessas possibilidades de humanização, mas não de cancelar a concretização desse desenvolvimento, uma vez que isso só seria possível se deixasse de existir a História e a própria Humanidade.

A partir dessa exposição, é colocado em evidência na PFCR que os processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano são construções históricas e sociais. Para embasar esse pressuposto buscam subsídios nas posições teóricas da Abordagem Histórico-Cultural de Vigotsky, onde procuram destacar a importância do processo histórico-social para o desenvolvimento do psiquismo humano, que se realiza no processo de apropriação da cultura mediada pelas relações sociais.

Isso significa compreender que é no processo de *hominização* que o sujeito, mediante o trabalho, traduz sua ação humana produtora de cultura. É com base nesta compreensão que a *Política de Formação Continuada em Rede* entende os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano, ou seja, de que o ser humano, em suas dimensões psico-físico e social, constitui-se socialmente na história. É

nela que o homem vai, dialeticamente, se distanciando de sua condição biológica para a sua condição social, sem, contudo, perder de vista a primeira. Esse processo só se concretiza quando se percebe que a vida e o desenvolvimento humano não se descolam daquilo que se processa no modo de produção da vida material. O natural e o social são processos de desenvolvimento dialético de negação e afirmação e, acima de tudo, de mudança, ou seja, de desenvolvimento historicamente situados (SME, 2012, p. 15).

Com isso, realizam a defesa de um projeto de formação continuada que torne claro aos professores que a *produção e apropriação da cultura são concretizadas na e pela mediação sujeito-sujeito e sujeito-signo*, ou seja, é por meio da atividade humana consciente, mediatizada pelos elementos e signos construídos no decorrer da história que a cultura é produzida.

De acordo com Libâneo (2004, p. 116) os trabalhos de Vygotsky colocam em evidência a

(...) atividade sócio-histórica e coletiva dos indivíduos na formação das funções mentais superiores, portanto, o caráter de mediação cultural do processo do conhecimento e, ao mesmo tempo, a atividade individual das aprendizagens pela qual o indivíduo se apropria da experiência sociocultural como ser ativo. Dessa forma, a educação e o ensino se constituem formas universais e necessárias do desenvolvimento mental.

Por isso, a importância de fundamentar os processos de formação continuada de modo a pôr em evidência o debate sobre a construção do conhecimento científico, só possível de ser alcançado graças à capacidade de abstração pelo pensamento, pelo domínio de signos e pela capacidade de operar com conceitos. Tais capacidades humanas favorecem a produção de elaborações sistematizadas, quando orientadas por uma rigorosa análise da realidade sustentada pelos métodos de pesquisa.

Assim, num movimento dialético ascendente e descendente, o conhecimento/conceito científico parte do conhecimento espontâneo, mas retorna ao mesmo num processo que implicou o desenvolvimento da consciência reflexiva. O conhecimento, a *priori*, não pode mais ser o mesmo, uma vez que a atitude do pensamento abstrato (análise, síntese, comparação, generalização) exigiu a elucidação da realidade. Esse é o processo que a *Política de Formação Continuada em Rede* deve empreender em suas ações formativas. Possibilitar aos profissionais da educação a aquisição do conhecimento científico, por meio do pensamento crítico, divergente e transformador. Reafirma-se a importância da atitude investigativa e da problematização da realidade, como pontos de partida para a formação continuada destes profissionais (SME, 2012, p. 16).

Nessa passagem fica evidente a preocupação em organizar os processos de formação continuada de professores, de modo a qualificar o trabalho docente e afasta-lo das fundamentações baseadas no senso comum. Para isso, apostam no desenvolvimento de atitude investigativa baseadas na problematização da realidade de trabalho. Como apontamos nos capítulos anteriores, essa tem sido uma ação muito defendida pelas políticas educacionais, em âmbito nacional e internacional, como forma de melhorar a qualidade da educação. Porém, essa proposição desconectada da melhoria das condições de trabalho anula qualquer possibilidade de avanços. E esse tem sido outro ponto obscuro na PFCR, pois a todo momento ressaltam a importância dos professores desenvolverem pesquisa sobre a própria realidade de trabalho, sem, contudo, apontar as condições objetivas para o empreendimento dessa atividade.

Com relação aos pressupostos políticos observamos que a Política de Formação da SME procura se integrar com as políticas setoriais no campo da cultura, meio ambiente, saúde e promoção social, baseadas na compreensão

(...) que as políticas públicas expressam a ação do Estado a serviço de um projeto de sociedade, o que significa compreender que este é consolidado na disputa de interesses que movem diferentes segmentos sociais. Nenhuma política pública é neutra ou apolítica. Ela é sempre expressão de forças que demandam do Estado uma ação ou uma resposta social. Defende-se, com isso, que na elaboração das ações formativas estejam presentes o diálogo entre estas ações e as políticas públicas intersetoriais, tendo em vista a qualidade social da educação como bem comum (SME, 2012, p. 17).

Diante do exposto é destacado que um dos pressupostos políticos está relacionado à garantia ao acesso do conhecimento como forma de promover a inclusão social, uma vez que perante o avanço dos processos de exclusão e marginalização, expressão de um modelo de organização social baseado na desigualdade, acessar o conhecimento é fundamental para auxiliar na inclusão social. É ressaltado no documento que o entendimento sobre inclusão social, via acesso ao conhecimento, não vai ao encontro das postulações presentes no ideário neoliberal, onde as promessas de inclusão social são utilizadas para obscurecer a realidade. Dessa forma

A inclusão social defendida não se reporta em ajustar os desajustados mas acima de tudo, em manter alerta a crítica ao modelo econômico vigente que mascara as contradições sociais em nome de uma suposta igualdade de direitos. Dessa forma, a concepção de inclusão social que deve permear as ações formativas precisa considerar o sentido ampliado desta inclusão, que perpassa pela reiterada luta em favor dos direitos

humanos, sociais, políticos e civis. Isso permite colocar em pauta o respeito às diferenças e à diversidade, ao mesmo tempo em que reafirma que a condição de igualdade humana só se concretiza em condições de emancipação dos sujeitos. Para tanto, todas as ações formativas devem ressaltar, no plano macro econômico-social, as contradições que se evidenciam ao tomar os objetos de estudo na formação. Isso significa dizer que nenhum conhecimento é neutro, como nenhuma ação formativa pode deixar de explicitar o estranhamento e o posicionamento político e crítico (SME, 2012, p. 18).

Nesse sentido é reforçado na PFCR da SME a defesa de um projeto de formação continuada que auxilie os profissionais da educação a apreender o movimento, a contradição, a dinâmica do modelo social vigente, levando em conta a historicidade do fenômeno educacional num frequente processo de tensão entre presente/passado, todo/parte, universal/singular, social/individual.

Ao anunciar os pressupostos políticos que embasam sua política de formação continuada, a SME defende que esse processo formativo: a) não pode ser traduzido em ações formativas esporádicas, fragmentadas, que não tragam o sentido da experiência para os sujeitos; b) deve possibilitar situações para que a produção e a apropriação do conhecimento se dêem no movimento dialético de ação-reflexão-ação; d) deve objetivar o desenvolvimento pessoal, humano e profissional, não pelo acúmulo de conhecimentos adquiridos, mas, acima de tudo, pelo fortalecimento de uma postura investigativa e crítica da própria atuação; e) contribuir para a profissionalização dos sujeitos, ato que significa comprometimento com sua valorização como trabalhador da educação; f) deve qualificar o saber-fazer dos profissionais, ao mesmo tempo em que lhes garanta condições para se afirmarem em sua profissionalização.

Com relação aos pressupostos pedagógicos, observamos a defesa de um processo de formação contínua baseada na articulação entre os *saberes advindos da formação inicial e aqueles construídos no exercício da profissão*. As ações formativas devem partir do diálogo com as instituições formadoras sobre os conhecimentos e o perfil dos profissionais formados por estas instituições, dos objetivos delineados nos Projetos Formativos e da implementação da formação em contexto na SME.

É apontado no documento que os *saberes da formação*, a partir de uma perspectiva histórica e social, articulam os *saberes científicos*, os *saberes pedagógicos* e os *saberes sobre a Rede*, a fim de garantir o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento pessoal dos trabalhadores da Educação. A partir dessa argumentação apresentam os saberes que deverão embasar os processos de formação continuada dos professores.

- **Saberes da formação** são aqueles que se alinham à perspectiva de fortalecimento da identidade profissional e de seu significado social. Além disso, procuram reafirmar a importância das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas, não perdendo sua validade mesmo diante das inovações, por serem constituídas por saberes válidos às necessidades da realidade. Esses saberes são formados a partir do confronto entre teoria e prática, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias.
- **Saberes científicos** estes são construídos no diálogo e acúmulo teórico que os profissionais vão adquirindo na formação inicial e continuada. Eles expressam o saber sistematizado e referendado à luz da ciência.
- **Saberes pedagógicos** são aqueles advindos da experiência, do conhecimento e das práticas pedagógicas constituídas na ação profissional.
- **Saberes da experiência** são os que “surtem como núcleo vital do saber docente, a partir do qual o (a)s professor(a)s tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Nesse sentido os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são, ao contrário, formados de todos os demais, porém retraduzidos, ‘polido’ submetidos às certezas construídas na prática e no vivido.” (TARDIF, 1991, p. 234).
- **Saberes sobre a Rede** são aqueles que permitem aos profissionais a compreensão das atividades *meio* e das atividades *fins* numa Secretaria Municipal de Educação e que implicam uma leitura de Rede com ações articuladas. Os saberes sobre a Rede permitem aos profissionais compreenderem a função social da educação pública, bem como seu papel profissional na consecução desta função.

Ao buscar referência na discussão sobre os saberes, a PFCR passa a empregar ideias e conceitos de Tardif (1991), que localiza seus estudos em uma perspectiva teórica diferente da anunciada e defendida na política de formação da SME.

Afirmamos isso porque Tardif (1991) desenvolve seus estudos a partir dos pressupostos da epistemologia da prática profissional, cuja finalidade está direcionada a estudar os saberes “realmente” mobilizados pelos docentes em seu espaço de trabalho para desenvolver sua prática pedagógica. Nesse sentido, passam a considerar o professor

como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições da profissão.

De acordo com Duarte (2003) as proposições de Tardif (2000) para formação inicial e continuada de professores (travestida por uma falsa radicalidade), ao propor uma mudança estrutural nos cursos de formação e na carreira universitária, a partir da defesa dos saberes profissionais, relegam para segundo plano os conhecimentos acadêmicos, científicos, teóricos e filosóficos, uma vez que perdem sua validade para embasar a ação profissional. Desse modo, a verdadeira teoria, ou melhor, a teoria que deve embasar a formação de professores é aquela implícita na prática.

Esse movimento de celebração do fim da teoria foi abordado nos capítulos anteriores, onde procuramos evidenciar o caráter utilitário atribuído à pesquisa e ao seu papel na formação de professores. A PFCP parece não estar alinhada a esse tipo de pensamento, contudo, ao buscar subsídios nos trabalhos de Tardif (1991), entra em contradição com os pressupostos epistemológicos, políticos e pedagógicos que defende, uma vez que o pensamento desse autor está alinhado a um tipo de produção de saberes regulados pelo *Know-how* que produz, ou seja, pelo efeito prático que assume ao instrumentalizar os professores a construírem respostas rápidas aos desafios impostos pelo cotidiano escolar.

Isso significa dizer que a produção do conhecimento, ou melhor, de saberes, deve ser direcionada para a fabricação de resultados “concretos” e imediatos, mesmo que seja marcada por uma prática desprovida de uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto. Tal fator tem contribuído diretamente para a ressignificação do papel do professor, da formação acadêmica, da produção do conhecimento e da pesquisa científica ao descaracterizar, desqualificar e vulgarizar a teoria e a pesquisa científica no campo educacional (MORAES, 2003) e supervalorizar a experiência imediata construída pelos professores, como se ela por si só fosse capaz de exterminar os problemas educacionais (MORAES E TORRIGLIA, 2003).

Com essas ressalvas queremos reforçar que a constituição de um documento que se almeja coerente com suas proposições e posicionamentos não pode querer abrigar em seu interior teorias antagônicas e conflitantes. Poderíamos elencar diversos fatores responsáveis por esse descuido epistemológico, mas como nos faltam dados concretos, optamos em dar continuidade à análise da PFCR da SME, com o intuito de verificar com mais profundidade se isso se trata de um descuido epistemológico ou de uma opção velada.

Outro pressuposto pedagógico está relacionado à *postura investigativa e a práxis pedagógica*, direcionadas ao fortalecimento das ações formativas. Aqui é defendido o desenvolvimento da prática da problematização, da reflexão crítica, do posicionamento político e da ação transformadora, cabendo às ações formativas instituir uma abordagem do fenômeno educacional à luz da *ação-reflexão-ação*, com vistas a incentivar o desenvolvimento de uma atitude investigativa dirigida à resolução dos problemas da realidade, a partir de sua confrontação com os referenciais teóricos.

No documento é ressaltado que “por postura investigativa entende-se aquela em que o profissional questiona, busca, estuda, discute, registra, documenta e socializa com seus pares o saber-fazer acumulados” (SME, 2012, p. 21). Mais uma vez chamamos a atenção que essa atitude investigativa defendida pela PFCR parece atribuir grande responsabilidade ao professor por sua condução, sem, no entanto, discutir as condições de trabalho para que essa atividade de pesquisa seja desenvolvida. Além disso, a pesquisa parece assumir um caráter utilitário, sendo validada apenas para resolver problemas concernentes à realidade de trabalho.

Esse é outro ponto que parece não estar em plena sintonia com o referencial teórico que orienta a política instituída pela SME. A pesquisa deve possibilitar ao professor uma melhor leitura de seu processo de trabalho, isso é inegável. Entretanto, não pode ser limitada a essa função, até mesmo porque, por si só, é incapaz de resolver os problemas existentes na sala de aula ou no interior das instituições educacionais.

De acordo com o documento a formação do professor pesquisador só pode ser alcançada de forma coerente a partir da instituição da *formação em contexto*. Essa proposta aparece como uma novidade da PFCR da SME e como uma aposta promissora responsável em contribuir com a elevação da qualidade do processo de formação continuada dos professores.

A *Formação em Contexto* está relacionada às *Ações Formativas* que deverão ser desenvolvidas pelas instituições educacionais, a partir do incentivo e apoio do DEPE e suas divisões, incluindo o CEFPE. Nesse processo as URE terão o papel de fomentar e acompanhar o processo de planejamento, sistematização, documentação, avaliação e registro desenvolvimento da proposta de formação elaborada pelas escolas, a partir das questões e problemáticas vivenciadas pelo profissional no cotidiano do seu espaço de trabalho. Além disso as URE, em conjunto com as unidades escolares, deverão posteriormente socializar essas experiências.

Dessa forma, *a instituição educacional é eleita como lócus privilegiado da formação em contexto*, devendo organizar suas *Ações Formativas* em conformidade com as políticas definidas pela SME/DEPE e com base na opção epistemológica da Proposta Pedagógica de cada etapa ou modalidade de ensino.

Em um primeiro instante, essa parece ser uma ótima opção para organizar as atividades de formação continuada, porém o livre exercício de planejamento e sua materialização no interior das escolas é inviabilizado pelas precárias condições de trabalho, pois se o tempo disponibilizado aos professores da SME de Goiânia é insuficiente para cumprirem as exigências apresentados pelos dispositivos legais que regem a carreira docente, o que dirá para implementar um processo de formação em contexto.

Ao analisarmos o Art. 13 do ESM, observamos que a jornada de trabalho dos profissionais de educação deve ser composta por no mínimo vinte horas-aulas e no máximo quarenta horas aula. No caso específico dos docentes que atuam nessa rede de ensino hoje, a carga horária é de 30 horas semanais, organizadas em um único período e em uma unidade escolar específica.

Ao consultarmos as Diretrizes de Organização do Triênio 2012-2014 (DOT), sobre a carga horária semanal do professor, verificamos que ela deve ser distribuída da seguinte maneira: Mínimo de 17 horas de efetivo trabalho com o educando, 9 horas de hora-atividade e 4 horas de estudo, somando um total de 30 horas semanais. Ainda de acordo com o ESM em seu parágrafo primeiro, 30% da carga horária dos professores que estejam exercendo suas funções em sala de aula deve ser direcionada para: atividades extra-classe; desenvolvimento de trabalhos de planejamento das tarefas docentes; atividades de pesquisa; reuniões pedagógicas; confecção de material didático-pedagógico; atendimento a alunos e à comunidade; colaboração com a administração da escola; elaboração de atividades e avaliações e participação em cursos de aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada escola.

Diante desses dados afirmamos que as horas atividades somadas às horas de estudo, não são suficientes para os professores desenvolverem todas as atividades citadas anteriormente, incluindo aí atividade de estudo e pesquisa direcionadas à continuidade de sua formação. Como está expresso no ESM e nas DOT, o trabalho docente é realizado para além da sala de aula.

Assistimos a uma exploração cada vez maior e mais intensa do trabalho dos professores na escola, chamados a responderem por si mesmos e em si mesmos tanto à

continuidade de sua formação quanto aos problemas de ensino e aprendizagem enfrentados no cotidiano. Diante disso, os professores do município de Goiânia necessitam organizar e exercer seu trabalho, mesmo sem o tempo e as condições adequadas, dada a intensificação de sua jornada e, por outro lado, são cobrados pelo bom planejamento de sua atividade de ensino e pelo desenvolvimento de pesquisas sobre sua realidade educacional, mesmo diante da desqualificação pela qual passam, em virtude de seu afastamento das atividades de estudo e pesquisa, traduzidas aqui pelo não acesso à formação continuada.

Dessa forma advertimos que a *formação em contexto*, defendida e estimulada pela SME e pelo CEFPE, não é capaz de promover uma revolução na suposta fragilidade da formação docente, uma das responsáveis pela má qualidade da educação. O que aparentemente traria autonomia às instituições para planejarem e desenvolverem formações adequadas às necessidades imediatas da escola e do coletivo de professores, para nós constitui em mais uma ação direcionada a intensificar e precarizar as condições de trabalho e formação dos docentes. Como aponta Miranda (2006, p. 4-5)

Enquanto fenômeno social, a autonomia do trabalhador pode possuir diferentes graus, a sua manifestação maior ou menor em uma dada profissão será expressão da produção material e de suas relações sociais correspondentes. A tese da autonomia inalienável do trabalho docente, defendida em diversos textos acadêmicos, apresenta-se hoje inconsistente. Tal autonomia foi tornando-se rarefeita, síntese das múltiplas determinações da configuração do espaço escolar, de sua relação com o Estado ou com a iniciativa privada. A questão que se coloca é se o professor é um trabalhador livre para planejar e executar seu trabalho. De um modo geral, poderíamos dizer que sim, uma vez que não existe dentro de cada sala de aula um inspetor que acompanha e registra o seu desenvolvimento. Porém, cabe discutir quais são as condições objetivas de exercício livre de planejar e executar.

Afinal de contas, a proposta de formação em contexto proporcionará autonomia para os professores planejarem e executarem um projeto de formação continuada no interior das escolas? Essa ação localizada, contextualizada a uma realidade específica, produzirá frutos capazes de superar por si só as contradições presentes no modelo capitalista? Esse seria o fim da formação em contexto, promover transformações radicais na organização do trabalho docente? Ou essa ação formativa está vinculada a um modo instantâneo, prático e eficiente de superar os problemas imediatos que emergem do cotidiano escolar?

Sem dúvida essa suposta formação em contexto parece estar sintonizada com a política educacional em âmbito mundial voltada a baratear, flexibilizar e aligeirar a formação docente. Afirmamos isso, porque essa proposta é guiada por ações que visam: a) priorizar um novo tipo de conhecimento profissional baseado na aquisição de habilidades práticas; b) priorizar o desenvolvimento de pesquisas vinculadas à realidade e à prática educacional; c) promover ações voltadas a diminuir o custo do professor (estagnação de reajustes salariais e melhorias nas condições de trabalho), via aumento da produtividade no interior das escolas; f) instituir mecanismos de controle sobre o trabalho docente; g) estabelecer uma relação imediata e instrumental com a teoria, relegando a produção do conhecimento à responsabilidade de respaldar as ações pontuais desenvolvidas no interior das escolas.

Sem dúvida a proposta de formação em contexto não parece ser expressão de um descuido epistemológico, mas sim de uma opção explícita em favor do desenvolvimento de processos formativos focados na responsabilização do professor e da escola pela melhoria da qualidade da educação, sem, contudo, melhorar as condições objetivas de trabalho e formação.

No próximo tópico analisaremos as ações formativas implementadas pela SME/CEFPE nos últimos 14 anos, com o objetivo de verificar se há continuidade na política educacional, bem como identificar os temas privilegiados e a (in) existência de Ações Formativas direcionadas aos professores de Educação Física.

3.3. As ações formativas implementadas pela SME

Ao analisarmos as ações formativas implementadas pelo CEFPE nos últimos 14 anos observamos que os esforços têm sido direcionados para Educação Infantil e Educação de Adolescentes e Jovens e Adultos. Ao longo desses anos a SME priorizou os seguintes temas: matemática; alfabetização, leitura e escrita; escola de tempo integral; violência na escola; educação do trânsito; saúde do trabalhador; língua estrangeira; educação ambiental; inclusão; direitos humanos, questões étnica-raciais; adolescência; educação sexual, educação alimentar; informática, mídias, tecnologias da informação e comunicação; administração e gestão escolar; formação de dirigentes e diretores; arte.

Apesar de uma vastidão de temas, não conseguimos identificar uma continuidade das atividades formativas, um núcleo orientador, um caminho comum responsável em guiar a composição dessas ações ao longo do período analisado. Como abordaremos a

seguir, as formações parecem ser constituídas para responder as demandas originadas em instâncias fora da SME.

Também podemos destacar que ao longo do período analisado observamos que a SME realizou algumas atividades visando atender um grande público, por meio de jornadas, simpósios, encontros e seminários, cujo fim foi promover o debate de assuntos amplos como: didática e prática de ensino; currículo; educação da paz e principalmente a forma de organização da educação no município de Goiânia. Dentre essas atividades a que se destaca são as Jornadas Pedagógicas da SME, cuja primeira edição foi realizada no ano de 2002 e mantendo uma periodicidade até o ano de 2006. Após esse ano essa atividade não foi desenvolvida durante 5 anos, sendo retomada recentemente no ano de 2012 e 2014.

A seguir apresentaremos os temas privilegiados na formação continuada promovida pelo CEFPE de Goiânia, destacando suas possíveis contribuições para os professores de Educação Física.

3.3.1. A Educação Infantil no centro das ações formativas

Fica evidente ao analisarmos os títulos das ações desenvolvidas pelo CEFPE que a Educação Infantil está no centro de suas prioridades. Essa modalidade foi a mais contemplada no período analisado, possuindo o maior número de formações direcionadas às professoras (consultar Apêndice B).

A preocupação com a Educação Infantil tem sido uma marca da SME de Goiânia desde o ano de 2001, período em que elaborou uma proposta pedagógica intitulada “Saberes sobre a infância: a construção de uma política de educação infantil” que passou a orientar a organização das ações educativas nessa rede de ensino até o ano de 2012⁵⁵. Recentemente essa secretaria lançou o documento “Infâncias e crianças em cena: por uma política de educação infantil para a rede municipal de ensino de Goiânia”, que faz parte de um processo de reescrita do documento citado anteriormente, cujo objetivo é garantir que seus princípios teórico-práticos se juntem com os princípios éticos, políticos, estéticos de modo a ampliar, diversificar e complexificar os conhecimentos das crianças da Educação Infantil.

⁵⁵ Não temos o objetivo de aprofundar o debate sobre o documento, mas apenas situar os leitores sobre a realidade educacional de Goiânia, com o objetivo de aprofundar nossas análises sobre o maior número de ações formativas direcionadas as professoras que atuam na Educação Infantil.

Essa preocupação da SME de Goiânia em elevar a qualidade da Educação Infantil tem conduzido a um sistemático investimento na formação dos profissionais da educação que atuam junto a esse nível de ensino. Partindo da legenda dos cursos, podemos inferir que houve uma preocupação em dar continuidade aos estudos propostos, buscando contemplar uma diversidade de temas fundamentais para orientar e subsidiar o trabalho das professoras⁵⁶.

Contudo, precisamos ampliar essa análise, pois de acordo com Campos (2013) a Educação Infantil também passou a compor o rol de preocupações dos organismos internacionais, de modo mais específico, da UNESCO e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). As diretrizes advindas dessas instituições visam sustentar o desenvolvimento das políticas locais no contexto latino-americano, onde a educação de crianças de 0 a 6 anos passa a constituir uma estratégia de combate à pobreza e a consequente promoção da equidade social. Ou seja, o que parece ser uma preocupação da SME de Goiânia, na verdade constitui um movimento em âmbito internacional direcionado a implementar novas políticas para Educação Infantil em compasso com as determinações dos setores políticos e econômicos

Campos (2013, p. 197) observa que,

(...) após as reformas estruturais empreendidas nas últimas décadas do século XX, as desigualdades sociais foram ampliadas, gerando tanto um incremento da pobreza quanto o surgimento dos denominados *novos pobres*. Tal fato obrigou os Estados a buscarem alternativas para *contornar* a situação e *garantir a governabilidade*, todavia, sem tomar necessariamente como base o preceito da ampliação dos direitos sociais. Assim, a educação ganha uma centralidade estratégica, associada a uma *nova* lógica econômica. Seguindo essa lógica, a educação é proclamada por diferentes organismos e governos, nos anos 1990, como *eixo da produtividade com equidade*, o que torna necessário, segundo os documentos analisados, garantir a oportunidade de acesso e manter um padrão mínimo de qualidade de aprendizagem a fim de promover a equidade pretendida. Essa indicação foi recorrente nas recomendações dos organismos internacionais e das agências financiadoras na década de 1990.

Nesse sentido, a Educação Infantil é eleita como um dos pilares para promover a equidade social. Nesse contexto *equidade* não pode ser equiparada a *igualdade de oportunidades* e, sim, como um paliativo para amenizar as discrepantes desigualdades

⁵⁶ Essa priorização está relacionada com a lógica de organização do sistema educacional brasileiro, onde os municípios forma incumbidos pela responsabilidade da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

sociais. Como apontamos no primeiro capítulo a educação passa a ser considerada como uma fonte de extrema importância para aumentar as possibilidades de inclusão social, sem, contudo, ter o poder de garantir melhores condições de vida para aqueles que a ela tem acesso.

Assim, podemos afirmar que a preocupação da SME de Goiânia com a formação dos professores que atuam na Educação Infantil faz parte desse movimento em âmbito internacional que aposta na criação de políticas locais para esse nível de ensino. O estudo de Campos (2013) indica que essas políticas apontam para um movimento de ampliação de perspectivas conservadoras e excludentes, materializadas por políticas de caráter redistributivo e compensatório, onde a causa da desigualdade não é atacada. E no caso específico da Educação Infantil é reforçado a segmentação da educação das crianças menores de 6 anos.

Não é objeto desse trabalho, discutir de forma pormenorizada as políticas para a Educação Infantil, contudo, consideramos importante ressaltar que a segmentação orientada pela idade, nesse nível de Ensino, oriunda das diretrizes da UNESCO e UNICEF, também impactaram a organização da distribuição de vagas. Em virtude da demanda reprimida existente em Goiânia, as escolas passaram a receber crianças de 4 e 5 anos descaracterizando o espaço para Educação Infantil e o espaço para a Ensino Fundamental.

Campos (2013, p. 198) adverte que essa lógica tem gerado outras preocupações, pois essa segmentação gera divergências no processo formativo dirigido as crianças, ficando perceptível que

“para os menores de 3 anos, as indicações se pautam pela lógica de proteção, nutrição e educação das famílias; diferentemente, para as crianças maiores de 4 anos, as indicações ainda são pensadas tendo em vista a escolaridade futura. Com isso, observamos uma ratificação da antiga dicotomia presente no modelo da creche e da pré-escola, que marcou a educação infantil também no Brasil e que sempre foi objeto de críticas por parte de pesquisadores, professores e movimentos sociais. Essa indicação ganha novos contornos ao considerarmos que recentemente no Brasil foi aprovada a lei de obrigatoriedade da educação para crianças a partir de 4 anos”.

Isso quer dizer que essa modificação na estrutura organizacional da Educação Infantil poderá ocasionar novas exigências quanto ao perfil de professoras (es) que irão atuar com as crianças de 0 a 3, com relação às demais docentes responsáveis pela educação das crianças de 4 a 5 anos. É necessário continuar acompanhando as alterações

em curso e verificar de que forma impactarão no processo de formação continuada dos professores. Essa análise constitui um bom campo de pesquisa para aqueles que desejam aprofundar seus estudos sobre políticas educacionais, Educação Infantil e formação de professores.

Os professores e professoras de Educação Física não fazem parte do corpo docente dos CEMEI de Goiânia. Mas com a reorganização da Educação Infantil, onde alunos de 4 e 5 anos passaram a ser atendidos nas escolas regulares, a disciplina de Educação Física passou a compor o currículo dessa fase de ensino.

Esse fato está expresso em algumas passagens da atual Política de Educação Infantil da SME de Goiânia, onde o (a) professor (a) de Educação Física passa a ser citado primeiramente no tópico que aponta a necessidade de repensar as interações e brincadeiras da Educação Infantil na escola.

É necessário contemplar a brincadeira como um dos eixos do currículo na PPP da escola e conscientizar as famílias e profissionais sobre o significado e a importância dessa atividade para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, planejando intencionalmente diferentes momentos e em espaços diversificados (quadra, pátio, parque, corredores, etc.). Da mesma forma, promover reuniões para as famílias e formação continuada para o coletivo de profissionais pontuando, explicando e exemplificando como as brincadeiras, o faz de conta, os variados jogos, entre outros, contribuem para a socialização, humanização, assim como podem contribuir para a alfabetização e letramento das crianças. Garantir a brincadeira nas escolas requer estabelecer parceria com o professor de Educação Física e o Auxiliar de Atividades Educativas ao planejar, bem como com os demais profissionais da instituição.

Como podemos perceber o professor de Educação Física é citado como um parceiro e não como o responsável em planejar os jogos e as brincadeiras para a Educação Infantil, especificamente para as crianças de 4 a 5 anos.

Compreendemos que os conhecimentos transmitidos pela escola são formas acumuladas e sistematizadas de determinadas experiências especificamente humanas. Isso significa que na Educação Infantil se torna fundamental garantir a cada criança o acesso aos conhecimentos, a efetiva apropriação das atividades vinculadas à cultura corporal, onde o professor assume a responsabilidade de criar as condições para que cada criança possa entrar em contato com as experiências corporais (materiais ou simbólicas) historicamente produzidas. Sem dúvida essa é uma forma da Educação Física contribuir para o processo de desenvolvimento e humanização dos alunos da Educação Infantil (NASCIMENTO; DANTAS, 2009).

Sabemos da importância do trabalho integrado entre professoras (es) pedagogas (os) e professoras (es) de Educação Física. No entanto, não podemos concordar com a secundarização da Educação Física e das práticas corporais, especificamente os jogos e as brincadeiras. Nesse sentido é necessário que os docentes dessa área explicitem e sistematizem quais são as *ações* e os *significados* presentes nas atividades sociais relacionadas à cultura corporal que devem ser apropriadas pela criança na escola, especificamente na Educação Infantil. Como asseveram Nascimento e Dantas (2009, p. 150).

Diante disso, compreendemos existir a possibilidade de organização e direcionamento do desenvolvimento cultural dos educandos por meio dos conteúdos próprios e da especificidade do trabalho pedagógico da educação física. Dessa forma cabe ao professor de educação física explicitar para os educandos as ações e relações do mundo humano, e mais especificamente aquelas relacionadas à “cultura corporal” que devem ser apropriadas por eles.

Defender a integração da Educação Física ao currículo da Educação Infantil e ao PPP da escola, significa sinalizar sua importância para a efetivação do processo de desenvolvimento cultural das crianças. Isso exige dos (as) professores (as) dessa área ter clareza que o jogo, a brincadeira, a dança, a ginástica, as lutas, o esporte são atividades de elevada importância para auxiliar as crianças a se apropriarem do mundo social. Sabemos que entre os elementos da cultura corporal o jogo parece assumir maior relevância para o processo educativo nesse período da vida. Desse modo, reforçamos a necessidade de compreendê-lo sob o enfoque da Psicologia Histórico-Cultural, ou seja, como um elemento essencial para auxiliar a criança a satisfazer sua necessidade de apropriar-se da vida social, de modo mais específico, das formas de comportamento, das relações e atividades dos adultos que não estão diretamente acessíveis a ela.

Defender a presença do professor de Educação Física na Educação Infantil significa lutar pela melhoria da qualidade do ensino para as crianças e reivindicar o desenvolvimento de Ações Formativas no interior da SME de Goiânia que contemplem a especificidade da área. Os dados acessados carecem de estudos mais amplos para nos auxiliar a compreender de que forma os pressupostos políticos, econômicos e pedagógicos anunciados pelos organismos internacionais tem influenciado a composição da política educacional direcionada à Educação Infantil no Município de Goiânia. Além disso, outro espaço aberto à exploração se refere a “presença”/ausência do (a) professor (a) Educação Física na Educação Infantil. Isso constitui apenas o reflexo das normativas

legais que reconhece e prevê a presença dessa área do conhecimento nesse nível de ensino, mas não necessariamente ministrada por um professor (a) formado nessa área? Ou está relacionado a outros aspectos da realidade? A inclusão da Educação Física na Educação Infantil (crianças de 4 e 5 anos), proporcionará mudanças nas Ações formativas empreendidas pelo CEFPE? A política de formação da SME tenderá para a especificidade dessa área? O jogo manterá o protagonismo no processo de desenvolvimento cultural das crianças ou esse processo de apreensão e compreensão da realidade poderá ser potencializado com a transmissão dos demais elementos da cultura corporal?

Essas são questões necessitam ser pesquisadas, a fim de melhor compreendermos qual o lugar das políticas de formação continuada para as (os) professoras (es) da Educação Infantil, dentre eles os docentes de Educação Física, destacando de que forma o enriquecimento da formação de professores poderá contribuir com o processo de formação humana de nossas crianças.

3.3.2. Educação de Adolescentes Jovens e Adultos e os desafios para formação continuada de professores

Ao analisarmos a Proposta Político Pedagógica da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (PPP/EAJA, 2010) da SME de Goiânia observamos que busca desenvolver uma organização curricular fundamentada em uma concepção humanista, histórico e dialética de formação do sujeito. A partir dessa perspectiva é apontado que a prática pedagógica deve ser constituída como uma atitude política e dialógica direcionada à construção do conhecimento e da criação de possibilidades de interferência do sujeito na sociedade, visando sua emancipação.

Para tanto, é destacado nessa proposta a importância da formação permanente dos professores, pois, ainda existe um descompasso entre a formação do professor e a realidade dos alunos na EAJA. Dessa forma, é ressaltada no documento (2010, p. 9) a necessidade de

(...) promover a formação destes profissionais, com momentos de estudo, avaliações e discussões, com envolvimento de todo o coletivo da EAJA, que contemplem situações de aprendizagem e a reflexão da própria ação, a capacidade de apropriação crítica, a busca de informações, o reconhecimento do trabalho e das estratégias que sirvam para a superação dos problemas da prática educativa.

Como podemos notar os programas de formação continuada direcionados aos professores que trabalham com a EAJA objetivam melhorar o trabalho pedagógico em sala de aula, garantindo alternativas metodológicas e possibilidades para reconhecimento de uma identidade profissional específica para os educadores que atuam com esse público (PPP/EAJA, 2010).

Ao analisarmos as legendas dos cursos oferecidos nos últimos 14 anos pela SME/CEFPE, verificamos que as propostas para a formação continuada garantidas para essa modalidade de ensino foram organizadas a partir de Grupo de Trabalho e Estudo (GTE), cursos, colóquios, seminários, palestras, participação nos encontros promovidos pelo Fórum Goiano de EJA, entre outros. Nesses espaços formativos foram privilegiadas as seguintes temáticas: a) EAJA: políticas, sujeitos e aprendizagens; b) dinamização da prática pedagógica; c) o papel do coordenador pedagógico; d) alfabetização, letramento, leitura e escrita; e) direitos sociais, relações humanas, desenvolvimento e o currículo da EAJA.

De acordo com a PPP/EAJA (2010) estas ações formativas criam um espaço propício para o desenvolvimento de estudos e discussões de temáticas específicas para essa modalidade de ensino, além de contemplar a troca de experiências, cujo fim é levantar novas possibilidades de construção e implementação de propostas metodológicas adequadas à realidade de cada instituição de ensino, bem como às diferentes formas de atendimento da EAJA.

A partir dessa abordagem, a formação no interior da escola é eleita como elemento de fundamental importância para que as particularidades existentes em cada instituição de ensino constituam objetos de estudos, avaliações e discussões realizadas a partir do envolvimento do coletivo de professores da EAJA, no sentido não apenas de compreendê-la, como também de encontrar estratégias de ensino capazes de tocar o seu universo (PPP/EAJA, 2010). No entanto, mais uma vez não são explicitadas as condições objetivas para que seja possível o desenvolvimento desse processo formativo no interior das unidades educacionais.

No que diz respeito aos cursos direcionados especificamente aos professores de Educação Física, identificamos no Projeto Formativo para a EAJA (2013) as seguintes Ações Formativas:

- Esporte Educacional: pedagogia do Futsal, Basquete, Atletismo e Lutas;
- Curso de arbitragem: Atletismo, Futsal, Queimada, Handebol, Voleibol e Basquete.

Como podemos observar as atividades esportivas são privilegiadas nas ações formativas direcionadas aos professores de Educação Física que trabalham na EAJA. Esse é outro fator que merece destaque, pois identificamos um descompasso entre o Projeto Formativo para a EAJA em relação ao PPP/EAJA (2010). Afirmamos isso, porque no último documento a Educação Física é compreendida como um fenômeno sócio-político-cultural, responsável em estudar as formas de expressão do corpo, permeada pelos conceitos e representações da corporeidade e da cultura corporal, a partir da apreensão dos conhecimentos historicamente construídos pela Educação Física na sociedade e referenciados nas danças, nas ginásticas, nos jogos e brincadeiras, nos esportes, nas lutas, nas linguagens corporais expressivas e na exploração de movimentos que conferem identidade a Educação Física escolar.

Assim é apontado no PPP/EAJA (2010) que,

O objetivo principal da Educação Física como componente curricular para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos é desenvolver os conhecimentos da corporeidade e da cultura corporal, com o intuito de formar sujeitos conscientes, autônomos, articulados, capazes de perceber, construir e relacionar conhecimentos acerca da educação de seu corpo, compreendendo-o como uma práxis social, como uma linguagem. Dessa forma, a metodologia adotada deve utilizar as abordagens críticas da Educação Física, tendo como foco o objetivo acima descrito.

Ao confrontar os documentos (PPP/EAJA e Projeto Formativo/EAJA) fica fácil perceber a contradição existente entre a perspectiva de Educação Física defendida e seus desdobramentos na formação continuada dos professores dessa área. Esse fato é intrigante, pois como apontamos anteriormente as Ações Formativas deveriam seguir fielmente aos pressupostos epistemológicos, políticos e pedagógicos presentes nos documentos elaborados pela SME. No entanto, percebemos aqui a predominância do esporte sobre os demais elementos da cultura corporal defendidos como base fundamental para o processo formativo para os alunos da EAJA. Mais do que a presença dele, o que chama atenção é o tratamento a ele apontado.

Esse ponto de contradição entre os documentos pode ser justificado pela presença do esporte como conteúdo hegemônico e estruturante das aulas de Educação Física e como elemento que influencia na organização de outros elementos da cultura corporal⁵⁷

⁵⁷ Hoje a composição do esporte guiado pela competição, rendimento físico, aperfeiçoamento técnico, superação de limites, uniformização de regras, etc., passam a ser referência para a organização e estruturação de outros elementos da cultura corporal como os jogos, a dança, as lutas e a ginástica,

(OLIVEIRA, 2000). Mas é importante ressaltar que o problema não reside na eleição do esporte como principal conteúdo da Educação Física e, sim, a forma como é abordado no interior das escolas. De acordo com Oliveira (2000, p. 28)

O acerto de contas no sentido da produção de uma cultura escolar reside, justamente, no fato de que o esporte penetra pelos portões da escola, ocupa seus espaços e seus tempos e sai da escola tal como entrou, sem modificações, sem alterações, tendo apenas produzido (formado) os atletas e os consumidores do espetáculo esportivo. Ou será que essa situação não é real, é só invenção dos “teóricos”, do pessoal “do contra”, dos “pouco práticos”? Quero dizer com isso que, nas “condições normais” do momento, o esporte entra e sai da escola do mesmo jeito, o que significa que a cultura escolar do esporte, ou a cultura produzida na escola, não estabelece uma tensão de forma inexorável, estando também no plano das possibilidades. Diferentemente do exposto nos textos de Bracht e de Vago, analiso que o esporte *da* escola pode ser exatamente igual ao esporte *na* escola. A possibilidade de serem diferentes está inscrita na esfera da ação do professor, na prática pedagógica, que, por sua vez, está instruída pelo projeto político-pedagógico da escola.

Ou seja, o fato do CEFPE eleger o esporte como principal elemento a ser abordado nas Ações Formativas, não deixa de ser um problema, tendo em vista a necessidade de disponibilizar aos professores o acesso às produções científicas, filosóficas e artísticas relacionadas aos outros elementos da cultura corporal. Porém, essa situação pode ser agravada se os cursos destinados ao trato do esporte não auxiliarem os professores de Educação Física a compreenderem que a escola por ser produtora de cultura, embora determinada socialmente, pode ser transformada e produzir transformações significativas na sociedade. Isso significa dizer que a escola, por não estar alheia à forma de organização social, não tem condições de fazer um esporte radicalmente diferente, um esporte exclusivamente seu (Esporte da Escola). No entanto, é possível abordá-lo de forma diferente, a partir de uma visão crítica em relação aos seus códigos, valores e sentidos intimamente vinculados às diretrizes defendidas pela sociedade capitalista (OLIVEIRA, 2000).

submetendo essas atividades a um processo de esportivização e deslegitimação de suas características definidoras. Nas ações formativas disponibilizadas pelo CEFPE observamos um curso de arbitragem em queimada, fator que corrobora os apontamentos apresentados pelo autor, relacionado a extensão das normas e códigos esportivos como modo de “civilizar” as demais práticas corporais.

Esse constitui o principal desafio da organização do trabalho pedagógico em Educação física, orientar novos estudos e experiências de modo a identificar diferentes formas de modificação do esporte e, noutro sentido, formas de esse esporte modificado “retornar” à sociedade de modo que, também nesse cenário mais amplo, possa provocar tensões (OLIVEIRA, 2000).

Esse constitui um limite dessa pesquisa, pois não temos elementos suficientes para avaliar se as Ações Formativas disponibilizadas aos professores de Educação Física que atuam na EAJA seguem a perspectiva apontada a cima, que busca reinventar o esporte, a partir do estabelecimento de suas relações entre o lúdico e a atividade de trabalho⁵⁸ ou se buscam referências no esporte de alto rendimento para embasar a organização do trabalho pedagógico dos professores. Esse sem dúvida consiste em mais um campo de estudo a ser explorado, uma vez que na EAJA há um forte vínculo com a organização dos conteúdos escolares e sua relação com o mundo do trabalho.

3.3.3. Matemática, alfabetização, leitura e escrita: pontos cruciais para formação de professores

Ao analisarmos os cursos disponibilizados aos docentes da SME no período anunciado, verificamos que dentre as áreas de conhecimento específicas as únicas que contaram com uma maior quantidade de ações formativas foram Matemática e Língua Portuguesa.

Sabemos da importância da consolidação dos processos de letramento para a formação humana dos estudantes, ao possibilitá-los o acesso aos conhecimentos produzidos e acumulados ao longo da história, bem como de trazer possibilidades para a efetivação de uma nova leitura do mundo em que vivem. Esse constitui o principal dever do sistema educacional de qualquer país, garantir aos estudantes o acesso aos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos.

⁵⁸ Oliveira (1997) aponta em seu trabalho que as várias produções no campo da Educação Física que versam sobre a relação entre a ludicidade e o esporte, localizam o lúdico e a Educação Física na esfera do “não-trabalho” das atividades do tempo livre. De acordo com o referido autor essa relação não vai ao encontro das almejadas transformações sociais reivindicadas pela área, uma vez que a solução para as contradições sociais não podem ser superadas no tempo liberado do trabalho. Isso significa que esporte e ludicidade para comporem as atividades do tempo livre ou do tempo de trabalho escolar não podem estar desvinculados da compreensão da atividade de trabalho como o momento fundante da realização do ser social.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) é evidenciado o papel da escrita como prática discursiva, destacando seus usos e funções sociais. Nesse contexto é reforçado a necessidade da organização de processos ensino-aprendizagem mais significativos, com vistas a desenvolver e aprimorar as competências/capacidades linguístico-discursivas do aluno. Isso conduz à formação de bons produtores de textos, capazes de elaborar escritas adequadas a cada situação sociocomunicativa. Para a viabilização desse processo cabe à escola assumir a responsabilidade pela concretização desse ensino, de modo a promover a aprendizagem do aluno.

No entanto, fica evidente nas últimas décadas o apelo frequente à aplicação de ações formativas direcionadas aos professores, em grande parte constituídas de programas desenvolvidos pelo governo federal, cujo foco é melhorar os índices de aproveitamento dos alunos e elevar a posição do país no ranking mundial estabelecido pelo PISA.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) constitui o principal indicador direcionado a verificar/fiscalizar o cumprimento das metas estabelecidas no Termo de Adesão ao Compromisso "Todos pela Educação", eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação, do Ministério da Educação, que trata da educação básica.

A partir desse índice foram estipuladas metas intermediárias, cujo foco é fazer com que os alunos brasileiros atinjam a média 6,0 até o ano de 2021⁵⁹. Para isso, cada sistema deve evoluir segundo pontos de partida distintos, e com esforço maior daqueles que partem em pior situação, com um objetivo implícito de redução da desigualdade educacional. Segundo informações presentes no site do Inep (2014)

A definição de uma meta nacional para o Ideb em 6,0 significa dizer que o país deve atingir em 2021, considerando os anos iniciais do ensino fundamental, o nível de qualidade educacional, em termos de proficiência e rendimento (taxa de aprovação), da média dos países desenvolvidos (média dos países membros da OCDE) observada atualmente. Essa comparação internacional foi possível devido a uma técnica de compatibilização entre a distribuição das proficiências observadas no PISA e no Saeb.

Como apontamos no primeiro capítulo, a melhoria do rendimento dos alunos nos testes nacionais e internacionais tem recaído exclusivamente sobre o trabalho

⁵⁹ De acordo com as informações presentes no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) o período limite para o alcance da meta foi estipulado tendo como base a simbologia do bicentenário da Independência que ocorrerá no ano de 2022.

desenvolvido pelos professores em sala de aula. Isso significa dizer que se os alunos não vão bem se torna necessária intervenções imediatas junto aos docentes (*melhoria da qualidade de professores*), por meio da organização de ações formativas que os possibilitem acessar novas técnicas capazes de potencializar seu fazer docente.

Sabemos que o Brasil ocupa hoje uma das posições mais baixas do ranking do PISA, que mede o desempenho dos participantes em três áreas do conhecimento: leitura, matemática e ciências. Entre os 65 países que participaram dos testes em 2012 nosso país ocupou o 58º lugar, ficando abaixo da média estipulada pela OCDE.

Diante dessa situação o Ministério da Educação tem elaborado diversos programas para *melhorar a qualidade de professores*, dentre os quais podemos citar: Programa Brasil Alfabetizado, Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), Programa Nacional de Incentivo a Leitura (PROLER), Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR – Língua Portuguesa e Matemática), Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa, Programa Pró-Letramento.

Para nós não constitui nenhuma surpresa que esses programas façam parte da agenda formativa da SME de Goiânia. Ao analisar a legenda dos cursos, constatamos a presença de todos eles subsidiando o processo de formação continuada dos professores. Esse fator apenas comprova o óbvio, de que não existe uma política educacional desenvolvida em âmbito local desvinculada das determinações em âmbito internacional e federal.

São necessários estudos mais aprofundados para verificar o conteúdo desses cursos com o objetivo de identificar se tendem à *tecnificação do ensino* ou se propõe a construção de ações formativas direcionadas ao aprofundamento da relação teoria e prática, tão importantes para fundamentar a organização do trabalho pedagógico dos professores. Por hora procuramos apenas apresentar e fazer uma problematização superficial desse debate.

3.3.4. Os Grupos de Trabalho e Estudo e suas contribuições para formação continuada de professores

O GTE é uma das ações formativas oferecidas pelo CEFPE, cujo objetivo é promover a análise mais profunda de temas específicos da educação. Em 2005 os GTE foram criados com a finalidade de envolver os professores do ensino fundamental no processo de reconstrução das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental

Organizado em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. Essa ação formativa foi eleita como a opção teórico-metodológica mais coerente por possibilitar a criação de um espaço efetivo de estudo, reflexão e debates sobre o trabalho nos ciclos de desenvolvimento, em busca de alternativas para os obstáculos e problemáticas que eram levantadas no cotidiano escolar (GOMES, 2010).

A formação dos grupos contribuiu para a construção de momentos de estudo, reflexões, debates, partilha de experiências e a elaboração de conhecimentos sobre currículo e prática pedagógica no ensino fundamental. Essa atividade resultou na reavaliação e construção das *Diretrizes Curriculares para Educação Fundamental da Infância e da Adolescência*, documento aprovado pelo Conselho Municipal de Educação de Goiânia em 2008 (Resolução nº 119/09), que orientou o currículo das instituições escolares da RME até o ano de 2011 (GOMES, 2010).

O trabalho desenvolvido nesse período contemplou o estudo sobre a especificidade das áreas de conhecimento que compõe o currículo do Ensino Fundamental como: alfabetização, Artes, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa e Matemática. Esse espaço constituiu um importante momento para auxiliar no processo formativo dos professores de área, principalmente no que tange a organização do trabalho pedagógico dentro dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano.

Porém, a partir de 2009 houve um rompimento com essa proposta voltada a debater a especificidade e particularidade das áreas do conhecimento. Desde então a política de formação continuada, via GTE, passou a priorizar temas amplos como: organização do trabalho pedagógico (EAJA, Ciclos); ressignificação do currículo da EAJA; sala de leitura, coordenadores pedagógicos (Educação Infantil, Ciclos e EAJA); Educação Infantil; Inclusão; Avaliação e aprendizagem; LIBRAS; relações étnico-raciais; TICs; Educação em Tempo Integral; Organização Alternativa.

Essa mudança de orientação do GTE ocasionou uma grande perda para os professores de área, que amargam a desarticulação dos debates políticos/pedagógicos sobre a especificidade de suas áreas e sobre o processo de avaliação das próprias Diretrizes Curriculares em vigor. É evidente que a política de formação continuada da SME/CEFPE não tem como foco contemplar a especificidade de todas as áreas⁶⁰.

⁶⁰ Como apontamos anteriormente as áreas de Língua Portuguesa e Matemática vem sendo privilegiadas em virtude de sua suposta relevância para a melhoria do desempenho nas avaliações nacionais e internacionais. Todavia, observamos que a área de Ciências, avaliada no PISA, ainda não constitui foco das

A escassez de registros relacionados à composição dos GTE que destacam seus objetivos, referenciais teóricos, metodologia de trabalho implementada e contribuições para formação dos docentes participantes nos impossibilitam de avançar nas análises de Ação Formativa e suas contribuições concretas para formação em Educação Física⁶¹. Apesar disso, reforçamos que espaços como esse são de extrema importância para aprofundar os estudos sobre a especificidade da Educação Física, bem como fortalecer as ações políticas e pedagógicas no interior da área e da SME.

3.3.5. Novos marcos legais, suas influências na composição do currículo escolar e na formação continuada de professores

O currículo constitui um instrumento complexo, desenvolvido a partir de múltiplas determinações, representadas pelos interesses econômicos, políticos, morais, simbólicos e sociais de uma determinada classe social no poder (ou em busca dele). Como o currículo é sistematizado por meio das políticas educacionais, esse embate entre divergentes classes converte as ações do Estado em uma arena de disputas, cujo foco é demarcar e legitimar um campo teórico-conceitual, orientar/conformar o trabalho pedagógico e estabelecer a validade de determinados conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos estruturados a partir de determinada visão de mundo.

Observamos que algumas temáticas passaram a ser privilegiadas pelas ações formativas do CEFPE para atender aos novos marcos legais que exigem a inclusão de

atensões do CEFPE. Porém, os desdobramentos da política educacional apontam que em breve esse será um ponto privilegiado na formação continuada.

⁶¹ Participei dessa Ação Formativa em 2008, último ano de sua vigência. O GTE constituía um espaço de debate e estudos sobre a Educação e, de modo específico, da Educação Física. Nesse período foram privilegiados os estudos sobre a organização do trabalho pedagógico, mediados pela leitura de textos de autores associados ao pensamento marxista, como Dermeval Saviani, Luiz Carlos de Freitas, José Carlos Libâneo. Na Educação Física a literatura não estava tão bem demarcada, havendo a presença de diversos autores (não necessariamente vinculados ao pensamento teórico de Marx) como: Valter Bracht, Lino Castellani Filho, Carmen Lucia Soares, João Batista Freire, Jocimar Daólio, Tarcísio Mauro Vago, dentre outros que não recordo agora. Apesar disso, o levantamento dos dados da realidade, as leituras, os debates, as tentativas de análise de realidade com o auxílio dos referenciais teóricos contribuíam para amenizar a amargura do cotidiano escolar, bem como demarcar novas estratégias de ação coletiva em âmbito político e pedagógico. Esse espaço de trabalho e formação era potencializado com a organização do Simpósio de Estudos e Prática Educacionais, cuja finalidade era constituir um espaço de divulgação dos trabalhos acadêmicos/profissionais desenvolvidos pelos professores da SME de Goiânia. Como participante avalio que o GTE constituía um espaço legítimo de formação direcionado a dialogar com a especificidade da área, sem, contudo, deixar de abarcar as discussões mais amplas no campo da educação e da organização dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano.

novos conteúdos no currículo escolar, como é o caso da história e cultura afro-brasileira e indígena.

A Lei 11.645 de 10 de março de 2008 estabeleceu a inclusão no currículo oficial da rede de ensino, em caráter obrigatório, da temática que versa sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. De acordo com o primeiro e segundo parágrafo do Art. 26:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Essa Lei foi constituída com o objetivo de destacar a importância das micro ações afirmativas cotidianas enquanto estratégia de combate ao racismo e preconceito presentes na sociedade brasileira. Além disso, busca valorizar o patrimônio cultural dos africanos e indígenas, destacando suas contribuições para a composição da cultura brasileira.

Essa determinação legal desencadeou a necessidade de promover cursos de qualificação dos professores, para uma melhor abordagem desse tema no interior das escolas. Ao analisarmos a legenda de cursos oferecidos pelo CEFPE desde o ano 2000, observamos que as primeiras atividades formativas vinculadas a essa temática foram ministradas nos anos de 2003 e 2006, sob o título “O Brasil também é negro” e História e Cultura Africana e Afro-Brasileira”.

Mas, a partir do ano de criação da Lei 11.645 (10/03/08), observamos um crescimento da oferta de cursos destinados a qualificar a ação pedagógica dos professores. No ano de 2008 foi oferecido o curso sob o título “Educação das relações étnico-raciais”, em 2010 essa temática foi ampliada e passou a abordar as relações étnico-raciais em consonância com o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena. Em conjunto com os cursos houve um investimento na organização de eventos como mostras (I Mostra de Cinema Étnico-Racial; I Mostra Étnico-Racial da SME) e simpósio (I Seminário Educação para relações étnico-raciais na RME: panorama e perspectiva).

No caso específico da Educação Física, verificamos que o CEFPE ofereceu no ano de 2003, em parceria com a Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás (FEF/UFG), um curso de Dança Afro e Capoeira direcionado aos professores da área modulados nos Ciclos I, II e III. O que chama atenção é a quantidade de vagas disponibilizadas (dez vagas), um número tão inexpressivo que não consegue atender minimamente a demanda dessa rede, uma vez que a preocupação está concentrada em adequar as ações formativas às novas exigências legais, sem, no entanto, ampliar as possibilidades de acesso a todos professores.

Sabemos da importância do resgate e da valorização do legado cultural deixado pelos africanos e indígenas. Também reforçamos a importância dos debates em torno do preconceito e do racismo. Contudo, advertimos que a partir de uma abordagem que privilegia as noções de alteridade e pluralidade, onde o foco está concentrado na defesa das identidades particulares e suas distintas lutas, como se elas estivessem dissociadas de uma totalidade social, tem contribuído para um processo educativo de professores e alunos desvirtuado das reais lutas sociais.

Como apontamos no início desse tópico o currículo escolar não é um instrumento neutro que promove a transmissão desinteressada de conhecimentos. Assim, podemos inferir que esta lógica, apresentada como uma causa nobre e urgente, parece reforçar a segmentação da organização das lutas sociais. Afirmamos isso, porque estamos presenciando a multiplicação de demandas de grupos de interesse particulares, cada vez mais fechados em si mesmo, limitados a horizontes imediatos de interesses. Essas lutas pulverizadas parecem não levar em consideração que suas reivindicações estão vinculadas a uma realidade econômica, social e política, comum ao horizonte da luta de classes.

Dessa forma, priorizar o debate sobre as questões étnico-raciais e a história da cultura afro-brasileira e indígena dentro do espaço escolar e, conseqüentemente, no processo de formação continuada de professores, sem situá-las como ações pertencentes ao embate latente entre as classes sociais, constitui uma ação romântica e falaciosa, como se o fato de recontar a história e relembrar o sofrimento fosse capaz de romper as correntes e os laços de exploração ainda presentes entre negros e indígenas, ou melhor, classe trabalhadora.

Dessa forma, essa temática constitui mais um campo de estudo e pesquisa valioso para nos auxiliar a compreender a quem interessa a fragmentação das lutas sociais, ou melhor, a quem não interessa a fragmentação dessas lutas. E dentro desse questionamento

inicial poderíamos localizar como o currículo escolar reforça esse processo de fragmentação ao propor a transmissão de conhecimentos que deslegitimam a existência de um interesse comum/antagônico entre as classes sociais, sendo um dos fatores que deslegitimam de forma velada a organização de movimentos coletivos. No que diz respeito à especificidade da Educação Física observamos a necessidade de resgatar os debates sobre os elementos da cultura corporal e sua relação com a cultura afro-brasileira e indígena nos processos de formação continuada de professores, destacando seu papel no processo de desenvolvimento cultural das crianças, adolescentes e adultos. Sem dúvidas esse constitui um rico campo de estudos e pesquisas a ser explorado.

3.3.6. As Tecnologias da Informação e Comunicação: novos recursos para formação continuada de professores

Barreto (2003) adverte sobre os modos de incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) aos processos de formação de professores, apontando que nesse momento histórico a utilização da TIC nos processos de ensino torna-se obrigatória e fundamental para garantir a qualidade da aprendizagem dos alunos.

No entanto, a afirmação da importância das TIC como ferramenta inovadora de ensino está despida de uma problematização direcionada a questionar sua insuficiência diante das múltiplas questões educacionais. A ausência de uma avaliação crítica sobre esse fenômeno tem imposto novos desafios e responsabilidades para a organização do trabalho docente, pois “(...) na medida em que as tecnologias são inscritas em projetos político-educacionais específicos, as políticas de formação de professores configuram lugar privilegiado para as tentativas de aproximação desses projetos” (BARRETO, 2003, p. 275).

Chamamos atenção sobre esse aspecto, porque outro direcionamento presente nas ações formativas do CEFPE diz respeito à integração das TIC na preparação dos docentes para lidarem com as novas mídias educacionais no interior das escolas. Observamos que desde o ano de 2003, o CEFPE vem disponibilizando diversas atividades vinculadas a essa temática por meio de cursos: a) básicos em informática para professores e funcionários administrativos; b) tecnologia assistiva direcionado a área de inclusão; c) informática educacional específica para os auxiliares de ambiente informatizado; d) informática aplicada ao funcionamento da sala de leitura; e) informática aplicada à administração educacional; f) produção de vídeos; g) editoração de páginas na WEB.

A partir do ano de 2010, verificamos um aumento dos cursos que abordam de forma mais específica a inserção das TIC no processo educativo. Essas atividades visam dinamizar a prática pedagógica dos professores, promover a educação digital no interior da escola e orientar no uso das mídias educacionais durante as aulas.

A preocupação da SME em promover cursos dessa natureza não causa estranheza, pois a introdução das TIC nos processos de formação inicial e continuada de professores é um fenômeno que visa construir um novo perfil docente, o professor do século XXI. Esse docente pode ser caracterizado por seu papel de orientador/mediador das aprendizagens, ou seja, não é mais sua responsabilidade guiar o processo de aprendizagem por meio da transmissão dos conhecimentos e, sim, orientar os alunos a consolidarem de modo individual os saberes, valores, habilidades e competências necessários a sua vida em sociedade. Nesse processo as TIC assumem grande importância ao auxiliar os alunos na construção de novos métodos de investigação, descoberta, elaboração e aquisição de saberes e informações necessárias para manterem-se atualizados com o acelerado processo de mudança social.

Assim, em uma sociedade caracterizada por constantes avanços tecnológicos cria-se a ilusão de que o professor só conseguirá executar bem sua função se estiver disponível a aprender cotidianamente, a familiarizar-se com os recursos midiáticos para incorporá-las ao seu fazer pedagógico. Em compasso com essa lógica, são ocultadas as variáveis referentes às condições de trabalho e formação essenciais para a melhoria da qualidade do ensino.

Nesse sentido, a adequação do trabalho às novas demandas tecnológicas constitui uma exigência para todos educadores que almejam tornar suas aulas mais interessantes e atraentes aos olhos do setor produtivo e das novas exigências sociais. Dessa forma, à primeira vista poderíamos afirmar que a inserção das tecnologias como meio de aperfeiçoar o processo de formação docente faz parte das estratégias dos organismos internacionais e do Estado, direcionada a promover a suposta equidade no acesso e utilização das TIC e, conseqüentemente, melhorar a qualidade da educação e da mão de obra desejada.

Todavia, essa relação se mostra mais complexa, pois os organismos internacionais, de forma mais específica o Banco Mundial, chegou à conclusão que o professor, ao monopolizar o conhecimento em sala de aula, constituiu um empecilho para as mudanças desejadas na agenda educacional, especificamente aquelas vinculadas ao perfil de trabalhador que se almeja formar. Perante esse entrave concluíram que uma das

estratégias viáveis seria promover uma intensificação do uso das TIC como forma de quebrar a autonomia dos professores (BARRETO, 2003).

De acordo com Barreto (2003) esse processo pode ser equiparado às modificações instituídas na organização do trabalho produtivo no interior das fábricas, onde ficou evidente a conversão da subsunção formal pela subsunção real do trabalho ao capital. No caso específico do trabalho docente, o conhecimento presente nos softwares, nos vídeos, nos livros didáticos e nas diversas mídias educacionais não só poderiam quebrar o monopólio do conhecimento presente nas relações de ensino e aprendizagem, mas também permitir que um único professor fosse capaz de atender a um maior número de estudantes, possibilitando o corte de custos e a legitimação de uma formação docente mais flexível e condizente com o mundo globalizado.

Desse modo, também consideramos preciso o desenvolvimento de estudos que busquem analisar de forma mais rigorosa a relação entre a implementação das TIC na formação continuada de professores, especificamente dos docentes de Educação Física. Tais estudos poderiam verificar as contribuições da TIC como instrumento metodológico nas aulas de Educação Física, com vistas a analisar a forma como os professores desse campo tem se apropriado desses recursos para organizarem seu trabalho pedagógico. Outro campo que necessita ser explorado se refere ao uso da TIC para subsidiar o processo de formação continuada de professores à distância. Essa constituirá uma tendência para a continuidade dos processos formativos em um futuro próximo? Esse é um processo eficaz ou vem ganhando espaço e legitimidade por sua capacidade de atender um maior número de educadores em menor tempo? Quem organiza a continuidade do processo formativo dos professores sob essa perspectiva? De que forma essas ferramentas poderiam contribuir com a luta contra-hegemônica no campo da formação de professores?

Sem dúvidas a relação entre as TIC e a formação continuada de professores merecem estudos que abarquem com mais rigorosidade sua complexidade.

3.3.7. A formação continuada e os estudos sobre a inclusão

A *Declaração de Salamanca* (1994) pode ser considerada um marco para o desenvolvimento de uma escola inclusiva, ao apresentar a necessidade do Estado assegurar a educação de pessoas com deficiência como parte integrante do sistema educacional. Os desdobramentos dessas orientações podem ser visualizados na legislação brasileira, que se posiciona pelo atendimento aos alunos com necessidades educacionais

especiais preferencialmente em classes comuns da escola, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino (BRASIL, 1999).

Todavia, apesar da nobreza da proposta voltada a garantir o acesso e permanência da criança na escola, independente de sua condição física ou mental, fica evidente a inexistência de um preparo adequado por parte da sociedade e das escolas, em particular, para empreender a tarefa de transformação que a inclusão exige (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009).

Diante desse impasse, percebemos a intensificação dos debates relacionados ao melhor preparo dos profissionais da educação para lidarem com os novos desafios escolares postos pela inclusão. Nesse cenário a formação continuada dos professores foi eleita como maneira eficaz para promover mudanças na prática pedagógica direcionada a instrumentalizá-los de forma adequada para lidarem com os alunos com NEE.

Ao analisarmos a legenda de cursos oferecida pela SME/CEFPE é notório a organização de Ações Formativas direcionadas a debater a inclusão. Dentre os temas privilegiados observamos: a) Educação Inclusiva: direito a diversidade; b) LIBRAS; c) deficiência mental e surdez; d) reabilitação cognitiva; f) Atendimento Educacional Especializado.

Porém, observamos que dentre os cursos propostos apenas o de LIBRAS obteve uma continuidade ao longo dos anos analisados (Apêndice B). Os demais foram ofertados esporadicamente sem um maior cuidado em dar sequência aos estudos propostos.

Apesar da inconsistência do projeto formativo dos professores, realizado por meio de ações esparsas e descontínuas, é necessário reconhecer que apesar das dificuldades identificadas a educação no município de Goiânia vem assumindo o desafio de se constituir como um sistema de ensino inclusivo.

O Centro Municipal de Apoio à Inclusão (CMAI) é um bom exemplo da política educacional desenvolvida na SME de Goiânia. Esse espaço é composto por uma equipe multiprofissional, que oferece apoio no contraturno, aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

A partir da necessidade de reestruturar e fortalecer ainda mais as ações inclusivas aos educandos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) a SME criou, em 2012, a Rede de Inclusão. Com o trabalho coordenado pelos CMAI e acompanhado pelas Psicopedagogas das URE, a Associação Pestalozzi – Unidade Renascer, Escola de Ensino Especial - ASCEP, Escola Especial Helena Antipoff - APAE, Centro de Orientação e Reabilitação e Assistência ao Encefalopata – CORAE, Centro de Apoio ao Deficiente –

CEAD e Centro Brasileiro de Reabilitação e Apoio ao Deficiente Visual – CEBRAV, que são Instituições Conveniadas com a SME, compõem a Rede de Inclusão e oferecem 2000 mil vagas para educandos e contam com 400 profissionais para os atendimentos.

A Rede de Inclusão oferece apoio às necessidades específicas dos educandos através do Atendimento Educacional Especializado – AEE nas instituições conveniadas e também o AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais no contra turno de suas matrículas nas unidades educacionais. Disponibiliza profissionais denominados “cuidadores” para os educandos que necessitam auxílio constante no cotidiano escolar, professores intérpretes nas salas de aula aos educandos com surdez, cadeiras e carteiras adaptadas para educandos com deficiência física e apoio ao educando com deficiência visual.

Esse sem dúvida constitui um grande desafio das redes de ensino, promover a inclusão efetiva dos alunos com NEE. Como podemos ver a SME de Goiânia vem canalizando seus esforços para promover mudanças na escola e do tratamento educacional direcionado aos alunos.

Esse tema constitui um vasto campo de estudos. Sabemos que nos últimos anos houve grandes avanços nas políticas educacionais voltadas à promoção da inclusão. Porém, a realidade das escolas demonstra o descompasso entre as normativas legais e sua materialização no ambiente escolar. Esse fator é agravado diante do quadro de insegurança dos professores, que não se sentem preparados para organizar seu trabalho pedagógico de modo a atender às diferentes necessidades de aprendizagem das crianças com NEE. Nesse sentido fica a pergunta: A formação inicial e continuada tem preparado os professores para essa realidade? A formação é o único caminho para promover mudanças significativas nesse quadro? As condições objetivas das escolas (infraestrutura, materiais didático/pedagógicos) atendem às necessidades educacionais dos alunos? E de modo mais específico, podemos avaliar como os professores de Educação Física organizam suas aulas para favorecer a inclusão e aprendizagem dos alunos.

Pela falta de acesso aos dados documentais não podemos avançar nesse debate. Mas sem dúvida a relação trabalho, formação e inclusão merece ser melhor explorada e analisada, a fim de contribuirmos com uma melhor interpretação da realidade, a ampliação do arcabouço teórico sobre esse tema e com a construção de novas possibilidades de intervenção na realidade.

Após esse longo percurso, que buscou analisar a constituição das políticas educacionais direcionadas à formação continuada de professores no Brasil, a partir da

explicitação de suas relações com o mundo do trabalho e com os determinantes de ordem econômica e política, conseguimos compreender sua função no atual contexto social. Além disso, o estudo da produção do conhecimento no campo da Educação Física sobre o tema nos possibilitou identificar as tendências dominantes no campo acadêmico e a função atribuída à continuidade da formação de professores. Por fim, avaliamos a realidade educacional de Goiânia e o desenvolvimento de sua política de formação que nos possibilitou identificar avanços expressos na PFCR, bem como ambiguidades e contradições. A seguir apresentaremos as conclusões que chegamos com esse estudo, a fim de possibilitar uma melhor compreensão da pesquisa desenvolvida, dentro dos limites e possibilidades que apresenta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessa pesquisa identificamos que o projeto de contrarreforma do Estado brasileiro contribuiu de forma decisiva para a mercadorização e mercantilização dos direitos sociais, dentre eles a educação. Essa conjuntura foi favorável para a implementação de diversas diretrizes dos organismos internacionais, dentre elas as do BM, OCDE e UNESCO que estabeleceram uma agenda de prioridades para a educação a serem efetivadas pelos governos dos países em desenvolvimento, dentre eles o Brasil. As metas estipuladas, consoantes com o ideário neoliberal e com a reestruturação do campo produtivo, preveem a racionalização do setor educativo, que deve acompanhar a lógica do campo econômico, sobretudo, a partir da adoção de programas de ajuste estrutural, voltados à profissionalização docente, visando desenvolver as habilidades da força de trabalho para gerar crescimento econômico, fator que contribuirá com a redução da pobreza e da desigualdade através do fornecimento de oportunidades educacionais para todos.

Ao longo dessa pesquisa pudemos constatar que esse movimento revela um novo discurso hegemônico direcionado a naturalizar as relações existentes entre trabalho, educação e desenvolvimento econômico. Essa relação determinista constitui uma das ações do sistema capitalista voltadas a combater as sucessivas crises pela qual passa. Nesse sentido, uma de suas principais estratégias continua se baseando no estreitamento das relações entre as bases materiais de produção e os processos educativos, principalmente aqueles desenvolvidos na escola básica. Isso se deve à necessidade do capital em manter o disciplinamento dos trabalhadores frente às modificações implementadas no campo produtivo, bem como prepará-los para “acompanhar” o desenvolvimento do setor, que se renova constantemente, passando a se apoiar em bases tecnológicas flexíveis e que demandam o desenvolvimento de novas competências e habilidades cognitivas. Dentro desse movimento para minimizar as crises, percebemos que ao serem instituídas novas bases materiais para organizar e gerir o campo da produção, conseqüentemente, passam a ser atribuídas novas responsabilidades e demandas para escola, principalmente no que tange à formação e capacitação de novos trabalhadores

Dentro desse contexto verificamos que cabe aos processos educativos formais promover o desenvolvimento das competências e habilidades cognitivas da força de trabalho, com vistas a aprimorar a qualificação da mão de obra disponível e sintonizá-la

com as renovadas demandas do setor produtivo. Tal ação é eleita como fundamental para elevar o potencial competitivo das nações em desenvolvimento e, conseqüentemente, promover a equalização social por meio da “redução da pobreza” e da “desigualdade” ao fornecer oportunidades educacionais para todos.

Constatamos aqui a predominância da Teoria do Capital Humano, que preconizava a relevância do processo educativo e da elevação do grau de instrução dos trabalhadores como forma de integrá-los à vida produtiva (garantia do pleno emprego) e aumentar produtividade econômica e as taxas de lucro do capital.

Porém, sabemos que as crises cíclicas do sistema capitalista forçam seus intelectuais a ressignificar, atualizar e adulterar as teorias que em determinado momento histórico atendiam as necessidades de acumulação do capital. Ao desenvolver essa pesquisa, reunimos dados documentais e bibliográficos que nos permitem afirmar que a Teoria do Capital Humano passou/passa por um processo de atualização, no qual a educação ganha novo sentido, ao ser reconhecida como fonte potencializadora das capacidades competitivas do indivíduo para concorrer a uma vaga no mundo da empregabilidade. Assim, perante essa transformação radical de sentido, a educação formal deixa de ter como responsabilidade a preparação/capacitação dos indivíduos para a aquisição do pleno emprego, passando a ser considerada elemento fundamental para mantê-los atualizados e “ativos” no mundo da empregabilidade.

Dessa forma, podemos afirmar a instituição de *um novo discurso hegemônico direcionado a naturalizar as relações existentes entre trabalho e educação* como forma de promover o desenvolvimento econômico, ao preparar a força de trabalho para atender as novas demandas do campo produtivo, que se mostra cada vez mais seletivo e excludente. Nesse processo o que está em jogo não é apenas a qualificação do trabalhador, mas também, o convencimento de que ele precisa ser o gestor de sua própria carreira, tendo o compromisso de se atualizar constantemente, demonstrando a capacidade de se adaptar às condições adversas ou às formas precarizadas e flexibilizadas de trabalho, assumindo a responsabilidade por sua inserção ou exclusão do mundo da empregabilidade.

Dentro desse cenário de recuo do Estado, de reestruturação do setor produtivo, de flexibilização de direitos trabalhistas e do aumento da força de trabalho excedente, observamos discursos advindos de vários setores ressaltando que perante as constantes transformações do mundo globalizado a educação permanente constitui uma exigência indispensável aos trabalhadores, pois somente ela conseguirá mantê-los em consonância

com as mudanças incessantes do campo produtivo, nutrindo-os com as capacidades exigidas pelo mercado de trabalho.

Assim, essas vozes afirmam que a educação permanente passa a ser um requisito indispensável ao longo da vida, onde caberá ao trabalhador assumir a responsabilidade pelo seu desenvolvimento pessoal e profissional. Nessa perspectiva, os trabalhadores passam a ser consumidores de “conhecimentos” e técnicas que os possibilitem competir de forma produtiva e hábil no mercado de trabalho. A possibilidade de ser absorvido efetivamente, ou melhor, temporariamente pelo mercado, dependerá de seu interesse individual em “consumir” aqueles “conhecimentos” que aumentem suas probabilidades de admissão.

Com base no exposto, percebemos que a educação permanente, nos moldes apresentados e exigidos pelo campo produtivo é constituída em consonância com os interesses do capital. Dentro do contexto de reestruturação produtiva o discurso vinculado a educação permanente assume grande importância na validação de novos arquétipos formativos direcionados à classe trabalhadora, amparados pelo modelo das competências, onde se torna fundamental a: a) adoção de ações pragmáticas, vinculadas a resolução de problemas emergentes da realidade; b) diversificação de informações, exigindo do trabalhador se adaptar as constantes mutações do setor produtivo e se adequar as novas oportunidades ocupacionais do mercado e c) desenvolvimento de ações que capacitem os trabalhadores a manterem um bom relacionamento interpessoal dentro das relações de trabalho

Dentro desse contexto, podemos afirmar que a educação permanente, baseado no modelo de competências, se constituiu como um novo aparelho de desintegração da força de trabalho da sociedade capitalista avançada. Como a reorganização da produção exige novas disposições para o trabalho, isso significa que a massa de trabalhadores, para se manter ativa no mundo da empregabilidade, é constrangida a se adequar frequentemente às novas exigências do campo produtivo e forçada a competir cotidianamente por postos de trabalho instáveis e precarizados. Assim, a busca incessante pelas qualidades, competências e habilidades necessárias à conservação do emprego, compõe o conjunto de ações implementadas pelo capital para fragmentar e desintegrar a força de trabalho, ao contribuir com a redução do sentimento de coletividade entre os membros da classe trabalhadora, ao forçar-lhes a concorrer cotidianamente pela sobrevivência.

Além disso, podemos destacar que o crescimento dos apelos/exigências do setor produtivo por um novo perfil de trabalhador (versátil, dinâmico, criativo, resiliente,

comunicativo, ético, cooperativo, etc.) ocorre em harmonia com a obsolescência sem precedentes das qualificações para o trabalho. E acompanhado desse conjunto de exigências, que tende a um infinito processo de qualificação profissional, observamos a legitimação/naturalização do suposto desemprego estrutural, da exclusão social, econômica e política, bem como a imposição de formas de trabalho cada vez mais intensificadas e precarizadas.

É nesse cenário que os organismos internacionais elegeram o professor como peça fundamental na transmissão de valores essenciais para formação de um novo perfil de trabalhador. Porém, para efetivação desse processo identificamos de modo claro a imposição de diretrizes voltadas a racionalizar e controlar a formação e o trabalho docente. Esse processo de tutelamento e controle fica expresso nas “recomendações” de pacotes estratégicos voltados a subsidiar a formação inicial e continuada de professores, além dos protocolos de avaliação do trabalho docente, cuja premissa é dar mais versatilidade as suas ações, para responder com eficácia às diversas necessidades externas, em particular do setor produtivo e do mercado, tendo como foco a qualidade total no ensino, a gestão gerencial e a racionalidade técnica.

Desse modo, observamos que a principal estratégia para aumentar a eficiência do processo de ensino e aprendizagem recomendados pelo BM, OCDE e UNESCO seria flexibilizar a formação do professor e treiná-lo por intermédio de técnicas eficazes e de exercícios práticos, que o possibilite maximizar o aproveitamento dos alunos em sala de aula. Nesse processo deve-se privilegiar o conhecimento prático, as experiências profissionais prévias em campos fora da educação, em detrimento do conhecimento teórico, que se mostra ineficiente e inadequado ao novo modelo de formação a ser alcançado.

Essas ações tem contribuído de forma decisiva para o barateamento, flexibilização e aligeiramento da formação docente, que passa a ser guiada por ações que visam: a) relegar a teoria para segundo plano; b) priorizar um novo tipo de conhecimento profissional baseado na aquisição de habilidades práticas; c) priorizar o desenvolvimento de pesquisas restritamente vinculadas à realidade e à prática educacional; d) promover ações voltadas a diminuir o custo do professor (estagnação de reajustes salariais e melhorias nas condições de trabalho), via aumento da produtividade (meritocracia); e) instituir mecanismos de controle sobre o trabalho docente, a partir da separação entre concepção e execução, imposição de novas rotinas escolares e burocratização do trabalho pedagógico.

Portanto, ao aprofundar nossas análises sobre as relações entre trabalho, educação e formação, a partir de uma análise crítica do capitalismo tardio e as formas que assumem os processos formativos/educativos no seu interior, observamos que o papel atribuído à formação continuada de professores em âmbito internacional – destacados nos documentos produzidos pelo BM, OCDE e UNESCO –, orientou a construção dos principais documentos elaborados em nosso país relacionados às normatizações direcionadas à formação contínua dos professores em exercício.

Com isso queremos dizer que as políticas educacionais implementadas no Brasil a partir da década de 1990, direcionadas à formação continuada de professores têm se fundamentado na tese de que *a elevação da qualidade do ensino será efetivada a partir da qualificação dos docentes em serviço*. A partir dessa inferência, fundamentada nos debates internacionais que elegeram os docentes como centro do sistema educacional, surge a necessidade de alinhar as políticas educacionais às diretrizes apresentadas no cenário mundial, com a finalidade de redesenhar o perfil do professor em exercício.

Ao longo dessa pesquisa ficou evidente a sintonia da política educacional brasileira com as diretrizes internacionais em vigor uma vez que são ressaltados nos documentos: a) a suposta fragilidade da formação inicial e da urgência de instituir programas de formação permanente (em serviço), a fim de preparar os professores de forma adequada para acompanharem os avanços científicos e tecnológicos, bem como conscientizá-los da importância de se manterem atualizados com as inovações e mudanças no campo educacional, de modo elevar a qualidade de sua ação docente junto aos estudantes. b) a certificação em massa dos docentes em serviço (complemento da formação), a partir da reprodução de uma concepção gerencial de formação que assumiu um caráter compensatório, balizados por princípios de ordem técnica e instrumental, com o objetivo de regularizar a situação profissional dos docentes em serviço e corrigir os defeitos de fábrica, ou melhor, suprir os déficits da formação inicial, considerada em descompasso com a realidade escolar e com as novas demandas atribuídas aos professores; c) a defesa das atividades investigativas e reflexivas no processo de formação, com o objetivo de valorizar os saberes e experiências que os professores desenvolvem no cotidiano de trabalho; d) implantação de um sistema de avaliação, como ferramenta essencial para classificar e diferenciar os docentes, bem como promover um processo competitivo direcionado a valorizar o esforço individual dos professores e regulamentar a diferenciação das remunerações de acordo com os melhores desempenhos.

Assim, pudemos constatar que os discursos que deslegitimam o papel da *unidade teoria e prática* como fonte essencial da produção de conhecimentos e de intervenção na prática social, relegando a formação para o campo do pragmatismo, têm contribuído decisivamente na constituição de políticas direcionadas à formação inicial e continuada de professores em nosso país.

Essa pesquisa também nos permitiu conhecer a produção do conhecimento sobre formação continuada de professores de Educação Física. No estudo identificamos temáticas privilegiadas que buscaram analisar as contribuições da formação continuada para: a) o trabalho na Educação Infantil; b) o processo de inclusão dos alunos com NEE nas aulas de Educação Física; c) as etapas da carreira docente; d) a construção de propostas curriculares; e) o aprimoramento da docência. Além disso, identificamos estudos que versaram sobre a importância da pós graduação lato senso como espaço para formação continuada de professores. A discussão sobre o papel das políticas educacionais também constitui objeto de estudo dos trabalhos analisados, onde pudemos constatar o retrato da descontinuidade das políticas, principalmente no sul do país.

No entanto, o que nos chamou a atenção foi a propagação e a defesa realizada pelos autores e autoras sobre o papel da pesquisa como instrumento essencial para formação de professores críticos e reflexivos.

A partir da análise dos trabalhos levantados identificamos um grupo de autores, amparados pelos pressupostos da epistemologia da prática, que defendem a formação continuada como elemento responsável em contribuir com a constituição de professores reflexivos, capazes de pesquisar seu próprio campo de intervenção profissional e produzir novos saberes e novas práticas pedagógicas, direcionadas a solucionar os diversos problemas que emergem no cotidiano escolar, contribuindo, assim, com a elevação da qualidade das aulas de Educação Física e do aprendizado dos alunos.

O segundo grupo, amparado pelos pressupostos teóricos do materialismo histórico dialético, defende a formação continuada como espaço de acesso ao conhecimento produzido e validado pela humanidade, gerado a partir de demandas históricas, de necessidades concretas e direcionadas a promover mudanças na prática social. Nesse sentido, asseveram que a continuidade da formação tem como fim básico subsidiar o professor de Educação Física a desenvolver reflexões sobre a realidade escolar, a partir da confrontação dos dados extraídos de seu cotidiano de trabalho com os referenciais teórico/metodológicos responsáveis em auxiliá-lo a desenvolver uma análise mais qualificada sobre as práticas escolares, de modo a superar sua pseudo-concreticidade,

representado pelos dados aparentes que a envolvem. Juntamente com isso, apontam que formação continuada deve contribuir com a superação do individualismo presente no trabalho do professor, a partir do desenvolvimento de uma cultura docente comum e do desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares, sem, no entanto, perder de vista a especificidade da Educação Física no trato com os conhecimentos da cultura corporal.

Com a análise da produção acadêmica pudemos constatar que, apesar de grande parte dos autores que compõe o primeiro grupo se considerarem intelectuais de esquerda, procurando embasar seus estudos a partir de um discurso humanista e, por conseguinte, como opositores do neoliberalismo, ao defenderem o pragmatismo e o ceticismo epistemológico nos processos formativos, fundamentando seus estudos no campo da epistemologia da prática, acabam se alinhando, mesmo que indiretamente ou inconscientemente, aos valores neoliberais e pós-modernos.

Ao avaliar detidamente os trabalhos catalogados concluímos que as argumentações favoráveis a formação de professores pesquisadores de sua própria realidade educacional, defendida pelo primeiro grupo, adquiriu força ideológica, metodológica e política entre a produção acadêmica da Educação Física, mesmo se apoiando em uma concepção estreita de pesquisa, marcada por uma tendência ao pragmatismo, por ações imediatistas, por recortes excessivamente limitados e análises circunscritas a aspectos aparentes dos problemas, deixando de lado perguntas de fundo e de aspecto mais amplo.

Para nós essa perspectiva de formação continuada de professores de Educação Física contribui para a conformação de uma ação adaptativa aos problemas educacionais e não como atividade social transformadora. Conseqüentemente, esses estudos cooperam para a legitimação da retórica presente nos processos de contrarreforma educacional que tem atribuído aos professores a responsabilidade pelo aumento dos índices de aproveitamento dos alunos, relegando para segundo plano as condições materiais de trabalho. Dessa forma, identificamos uma lacuna nas produções teóricas no campo da Educação Física que apostam na pesquisa como forma de elevar a qualidade da prática pedagógica, sem, no entanto, analisar as reais possibilidades de sua materialização dentro de um contexto de intensificação e precarização do trabalho docente.

Também verificamos que a concepção do professor pesquisador/reflexivo (defendida pelo primeiro grupo) ao se constituir em uma tendência ideológica – disfarçada por um discurso humanista que visa dar voz ao professor e valorizar suas experiências e saberes, como forma de promover sua autonomia e emancipação –,

contribui para a dessubstancialização da formação humana e da atividade docente, ao desvalorizar os conhecimentos científicos, teóricos e acadêmicos, como parte fundante do processo de pesquisa e formação, ao mesmo tempo que descaracteriza a função social do professor, vinculada a transmissão dos conhecimentos científicos, filosóficos e culturais validados e acumulados ao longo da história.

O mapeamento, estudo e análise das políticas educacionais brasileiras e da produção acadêmica no âmbito da Educação Física direcionadas à formação continuada de professores, nos forneceu os subsídios teóricos necessários para analisar as ações formativas desenvolvida pela SME de Goiânia, realizadas por meio das atividades desenvolvidas pelo CEFPE.

Porém não conseguimos alcançar o objetivo proposto ao longo desse trabalho, relacionado a avaliação das ações formativas promovidas pelo Centro de Formação de Profissionais da Educação de Goiânia (CEFPE-SME), direcionadas a área da Educação Física. Esse fato também não nos permitiu verificar se a hipótese inicial – pertinente a inexistência de ações formativas direcionadas aos professores e professoras de Educação Física, fator que tem contribuído significativamente para que esses docentes tenham que assumir a responsabilidade sobre a continuação de seu processo formativo –, era verdadeira ou falsa.

Não alcançamos esse objetivo porque encontramos dificuldades ao longo da pesquisa para acessar os documentos relacionados as ações formativas direcionadas ao campo da Educação Física. Como CEFPE do município de Goiânia não disponibilizou esses arquivos em um banco de dados, tivemos que requisitá-los via ofícios, contatos pessoais, telefone e e-mail⁶². No entanto, mesmo com a insistência e com a procura constante não conseguimos ter acesso a dados fundamentais que poderiam nos auxiliar na identificação dos conhecimentos privilegiados no processo de formação continuada dos professores de Educação Física. Aqui residia a principal causa que nos moveu ao longo dos últimos três anos, infelizmente ainda obscura.

A negação ao acesso a esses dados podem ter sido ocasionada pela inexistência dos mesmos, derivada de um descuido da direção do CEFPE em arquivar os projetos e as

⁶² Talvez uma falha dos procedimentos adotados para a pesquisa documental tenha sido a falta de registros formais na requisição da documentação relacionada as ações formativas direcionadas aos professores de Educação Física. Ao longo da pesquisa enviamos e-mails requerendo a documentação, mas o contato principal foi via telefone, caracterizando a informalidade do registro. A preferência por essa abordagem foi gerada, porque o responsável em repassar os dados não respondeu os e-mails onde a documentação era solicitada.

ações formativas desenvolvidas ao longo de sua existência. Também poderíamos inferir que essa despreocupação em arquivar os documentos de forma adequada contribuiu para dificultar o acesso do próprio servidor responsável em acessá-los e nos repassá-los⁶³. Igualmente, pode se tratar de uma omissão intencional dos arquivos, com o objetivo de preservar em segredo um suposto descompasso entre as ações formativas, direcionadas aos professores e professoras de Educação Física, em relação as propostas apresentadas pela SME ou com o próprio campo acadêmico e científico da área. São várias as suspeitas e grande o pesar, pois essa pesquisa foi aprovada por um comitê avaliativo composto por membros do CEFPE, fator que inicialmente validou o interesse da administração municipal em ver colocada sob suspeita, sob avaliação, suas ações direcionadas a continuidade do processo formativo de professores de Educação Física. No entanto, a aparência constitui apenas o dado imediato e não a essência do fenômeno.

Mesmo com os limites da pesquisa, no que tange ao levantamento documental das ações formativas direcionadas aos professores de Educação Física, conseguimos entrar em contato com materiais que ainda não haviam recebido tratamento analítico (Política de Formação Continuada em Rede do município de Goiânia), fator que nos permitiu explorar, extrair e analisar as informações presentes em seu texto, por meio de uma investigação e exame minucioso, que nos permitiu organizar os dados e identificar informações importantes para compreensão e desvelamento da realidade pesquisada.

Ao analisar as políticas de formação continuada desenvolvidas pela SME de Goiânia observamos o reconhecimento da formação continuada como direito do professor, ao criar uma portaria para regulamentar e explicitar os critérios para licença aprimoramento (mesmo que ainda existam brechas e imprecisões). Afirmamos isso porque é fundamental o poder público criar condições objetivas para os professores ingressarem em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, uma vez que a continuidade desse processo formativo se encontra associado de modo orgânico às condições de trabalho.

O que parecia diferenciar a PFCR da SME de Goiânia, da política de formação estabelecida em âmbito nacional e internacional era a defesa de uma sólida formação teórica como fator fundamental para subsidiar o trabalho docente em seu fazer diário, ao explicitar o Materialismo Histórico Dialético e a Abordagem Histórico Cultural como

⁶³ Apresentamos essa hipótese porque o servidor responsável relatou ter encontrado grande dificuldade para localizar os documentos vinculados as ações formativas direcionadas especificamente aos professores de Educação Física. Além disso, indicou que sua demanda de trabalho no CEFPE também contribuiu para não conseguir localizar os arquivos.

fontes teóricas responsáveis em promover a formação de professores, para além da simples instrumentalização de conhecimentos pragmáticos e imediatistas. A princípio aqui residia uma intenção de ruptura com os referenciais vinculados a epistemologia da prática, explicitamente presentes no texto da política em âmbito internacional e nacional.

Apesar de ficar evidente na proposta a preocupação em organizar os processos de formação continuada de professores, de modo a qualificar o trabalho docente e afastá-lo das fundamentações baseadas no senso comum, notamos que, para isso, apostam no desenvolvimento de atitude investigativa baseadas na problematização da realidade de trabalho, ação intensamente defendida pelas políticas educacionais, em âmbito nacional e internacional, como forma de melhorar a qualidade da educação.

Como advertimos ao longo desse trabalho essa proposição desconectada da melhoria das condições de trabalho anula qualquer possibilidade de avanços. E esse constitui um ponto obscuro na PFCR, pois a todo momento ressaltam a importância dos professores desenvolverem pesquisa sobre a própria realidade de trabalho, sem, contudo, apontar as condições objetivas para o empreendimento dessa atividade.

Assim, constatamos que a atitude investigativa defendida pela PFCR parece atribuir grande responsabilidade ao professor por sua condução, sem, no entanto, discutir as condições de trabalho para que essa atividade de pesquisa seja desenvolvida. Além disso, a pesquisa parece assumir um caráter utilitário, sendo validada apenas para resolver problemas concernentes à realidade de trabalho. Esse é um ponto plenamente fora de sintonia com o referencial teórico que orienta a política instituída pela SME, pois a pesquisa, a atividade investigativa deve superar/transcender o conhecimento estruturado sob a forma de senso comum, com vistas a produção de um novo conhecimento enriquecido por novas mediações, que possibilite o professor uma nova leitura de seu processo de trabalho e dos problemas que emergem em seu cotidiano. Esse processo de abstração, deve conduzir a uma saturação de análises e a elaboração do pensamento teórico, tornando possível o retorno a prática com vistas a transformá-la.

Esse descompasso entre a PFCR e os pressupostos epistemológicos eleitos, fica evidente na proposta relacionada a Formação em Contexto. A partir dessa proposição a instituição educacional é eleita como lócus privilegiado da formação. Em um primeiro instante, essa parece ser uma ótima opção para organizar as atividades de formação continuada, porém o livre exercício de planejamento e sua materialização no interior das escolas é inviabilizado pelas precárias condições de trabalho. O tempo disponibilizado aos professores da SME de Goiânia é insuficiente para cumprir as exigências apresentadas

pelos dispositivos legais que regimentam a carreira docente, o que dirá para implementar um processo de formação em contexto. Sem dúvida essa suposta formação em contexto parece estar sintonizada com a política educacional em âmbito mundial e nacional voltada a baratear, flexibilizar e aligeirar a formação docente.

Afirmamos isso, porque essa proposta é guiada por ações que visam: a) priorizar um novo tipo de conhecimento profissional baseado na aquisição de habilidades práticas; b) priorizar o desenvolvimento de pesquisas vinculadas à realidade e à prática educacional, atribuindo exclusivamente essa responsabilidade ao professor; c) promover ações voltadas a diminuir o custo do professor (estagnação das condições de trabalho e formação), via aumento da produtividade no interior das escolas; f) instituir mecanismos de controle sobre o trabalho docente; g) estabelecer uma relação imediata e instrumental com a teoria, relegando a produção do conhecimento à responsabilidade de respaldar as ações pontuais desenvolvidas no interior das escolas.

Sem dúvida a proposta de formação em contexto não parece ser expressão de um descuido epistemológico, mas sim de uma opção explícita em favor do desenvolvimento de processos formativos focados na responsabilização do professor e da escola pela melhoria da qualidade da educação, sem, contudo, melhorar as condições objetivas de trabalho e formação.

Em conjunto com isso, observamos no interior do documento referenciais teóricos antagônicos e conflitantes com os pressupostos epistemológicos, políticos e pedagógicos defendidos na PFCR. Ao buscar embasamento na discussão sobre os saberes docentes – vinculado ao pensamento de autores que alinham suas argumentações a um tipo de produção de saberes regulados pelo *Know-how* que produz, ou seja, pelo efeito prático que assume ao instrumentalizar os professores a construírem respostas rápidas aos desafios impostos pelo cotidiano escolar – acabam por legitimar um pleno afastamento da matriz teórica apontada.

Reconhecemos o suposto avanço da proposta ao eleger o Materialismo Histórico Dialético e a Teoria Histórico Cultural como referencial teórico responsável em subsidiar a formação continuada de professores. No entanto, eleger esses referenciais sem levar em consideração sua postura revolucionária, os antagonismos de classe, sem debater de modo profundo e apresentar alternativas concretas para superação do processo de proletarização e precarização do trabalho docente, bem como do processo de empobrecimento da formação humana faz com que esse projeto fique limitado a um faz de conta, a letra morta no papel. Mesmo que as proposições acima estivessem sistematizadas na proposta, ainda

faltaria um elemento fundamental, o processo de mediação entre projeto previamente idealizado e sua efetiva materialização no processo de formação continuada. Nossa pesquisa indica não haver uma coerência entre o proposto e o efetivado, no entanto, esse constitui outro limite desse trabalho, pois o não acesso aos dados específicos a área da Educação Física, não nos permitiu avançar nessa análise.

Apesar dos limites desse estudo, defendemos que o conhecimento do cotidiano educacional e da prática docente dos professores de Educação Física não podem ser alcançados com a simples aceitação pragmática da realidade aparente. É necessário questioná-la, superá-la e transforma-la, mas para isso é fundamental que busquemos subsídios nos conhecimentos científicos validados socialmente e acumulados ao longo da história, pois esse é o verdadeiro sentido da práxis direcionada a fortalecer o significado histórico da atividade educativa.

Para isso, se torna prioritário defendermos a aproximação entre universidade e escola, mediada pelos programas de pós-graduação lato e stricto sensu, bem como de grupos de estudo e pesquisa como instâncias formadoras de excelência. Juntamente com elas ainda podemos citar os centros de formação de professores – devendo estar sob a regência das secretarias estaduais, municipais e dos profissionais da educação –, que também constituem núcleos importantes para a continuidade do processo formativo dos docentes, de um modo geral, e dos professores de Educação Física. E dentro dessa perspectiva, defender a produção e a divulgação do conhecimento científico comprometido com o desvelamento das contradições presentes no modo de produção capitalista e as relações que estabelecem com a organização dos processos educativos e com o trabalho docente. Além disso, é imperioso desenvolver pesquisas direcionadas a identificar as possibilidades de melhoria da intervenção docente nos espaços escolares, por meio do ato educativo, mesmo em meio a precariedade de suas condições de trabalho, com vistas a constituir novas formas de resistência.

Diante disso, defendemos que a formação inicial e continuada de professores não pode ser reduzida a um saber-fazer que não contribui para que os docentes rompam com uma visão imediatista, pragmática e unilateral da realidade. Por isso, nos aliamos aos diversos pesquisadores que demarcam seus estudos a partir do Materialismo Histórico Dialético, para defender uma perspectiva de formação humana e profissional balizada por um processo de enriquecimento pessoal, intelectual, técnico e político-social, que, ao possuir sua origem no trabalho, visa proporcionar a apropriação de ferramentas intelectuais altamente desenvolvidas que contribuam com o processo formativo dos

professores, auxiliando-os a desvelar as contradições presentes no modelo capitalista, bem como formar novas atitudes perante a escola, a sociedade e a vida.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2004.

ALVES, Wanderson Ferreira. A formação continuada e o desenvolvimento profissional do professor: paradigmas, saberes e práticas nos cursos de especialização em educação física escolar. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 35-48, 2005.

ANTUNES, Marina Ferreira de Souza; AMARAL, Gislene Alves do; LUIZ, Angela Rodrigues. Proposta curricular para a Educação Física: uma experiência a partir da formação continuada. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 31, p. 143-163, dez. 2008.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2 ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

AZEVEDO, Andréa Maria Pires et al. Formação continuada na prática pedagógica: a Educação Física em questão. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 4, p. 245-262, out./dez. 2010.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. Washington, 1995.

_____. **Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos**. Sumário executivo, 2010. Disponível em: http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CDkQFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D7289%26Itemid%3D&ei=NxHIUtGBGunjsATSjoLADQ&usg=AFQjCNHi345sEFv1t-6Mg2_WFLbaojA5Q&bvm=bv.58187178,d.cWc
Acesso em: 10 mai. 2013.

BARBOSA, Ivone Garcia. Educação infantil: o lugar da pedagogia e da educação física em uma perspectiva sócio-histórico-dialética. **Pensar a Prática**. Goiânia: Ed. UFG. Vol. 5, Jul/Ago. 2001 – 2002.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. **Educação e Pesquisa**. [online]. 2003, vol.29, n.2, p. 271-286. ISSN 1517-9702.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega. Revelando o Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 31, n. 112, p. 657-676, jul./ set. 2010.

BOTH, Vilmar José. Crise estrutural do capital, mudanças no mundo do trabalho e suas mediações na Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XXIII, nº 36, p. 45-62. Jun./2011.

BRACHT, Valter et al. A prática pedagógica em educação física: a mudança a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 23, n. 2, p. 9-29, 2002. ISSN 2179-3255.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, ano CXXXIV, n. 248, 23/12/96, pp. 27833-27841.

_____. Sistema Federal de Educação. Decreto n. 2.207 de 05/04/1997 alterado pelo Decreto n. 2.306 de 19 de agosto de 1997 que regulamentou as atribuições das instituições superiores privadas de ensino admitindo de forma definitiva as instituições com fins lucrativos e estabelecendo a diversificação das instituições de ensino superior. Publicado: *D.O.U. de 06.4.1997*.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Ensino Superior (CES). Parecer n. 776, de 3 de dezembro de 1997. Define orientações sobre as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**. Adaptações curriculares. Estratégias para educação de alunos como necessidades educacionais especiais. Brasília, 1999.

_____. Decreto n. 3.860 de 9 de julho de 2001, que alterou as regras de organização do ensino superior e da avaliação de cursos e instituições e define nova mudança na diversificação das instituições de ensino superior. Publicado: *D.O.U. de 10.7.2001*.

_____. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001.

_____. Resolução n. 1, de 1º de fevereiro de 2002. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. Brasília, 2002.

_____. Ministério da Educação – Portaria n. 1.179/2004 – Institui o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica – Revoga a Portaria nº1.403/2003.

_____. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**: orientações gerais. Brasília: MEC/SEB/SEED, 2006.

_____. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, no fomento a programas de formação inicial e continuada de professores.

_____. Ministério da Educação. Portaria n. 1.328/2011 - Instituiu a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública.

CALDAS, Andréa do Rocio. Desistência e resistência no trabalho docente: um estudo das professoras e professores do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de

Curitiba. 2007. 173f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007.

CALDEIRA, Ana Maria. A formação de professores de educação física: quais saberes e quais habilidades. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 3, p. 87-103, 2001. ISSN 2179-3255.

CAMPOS, Rosânia. As indicações dos organismos internacionais para as políticas educacionais da educação infantil: do direito à focalização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 195-209, jan./mar. 2013.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. A política pública para a educação superior no Brasil (1995): ruptura e/ou continuidade? 2011. 449p. Tese (Doutorado) – Instituto de Economia da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2011.

CATANI, Arfrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 75, Agosto/2001

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Conferência de abertura da 26ª Reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas, MG, 05 de outubro de 2003.

CNTE. CNTE divulga tabela atualizada dos estados que não respeitam integralmente a Lei do Piso. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/11802-cnte-divulga-tabela-atualizada-dos-estados-que-nao-respeitam-integralmente-a-lei-do-piso> Acesso em 04/01/14.

CODO, Wanderley; MENESES, Iône Vasques. O que é burnout? In: CODO, Wanderley (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. 4ª ed. Petrópolis – Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2006. p. 237-254.

CRISTINO, Ana Paula da Rosa; KRUG, Hugo Norberto. Um olhar crítico-reflexivo sobre a formação continuada de professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RS). **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 63-83, 2008.

CUNHA, Fernando José de Paulo. Precarização do trabalho e Educação Física: situando a questão. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XXII, nº 35, p. 113-129. Dez./2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil Cury. Reforma universitária na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional?. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 101, p. 3-19, jul.1997.

CRUZ, Gilmar de Carvalho; FERREIRA, Julio Romero. Processo de formação continuada de professores de Educação Física em contexto educacional inclusivo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 163-180, 2005.

DANTAS, Luiz Eduardo Pinto Bastos Tourinho; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. O desenvolvimento histórico-cultural da criança nas aulas de Educação Física: possibilidades de trabalho a partir da atividade principal e dos temas. **Revista Brasileira**

de Ciências do Esporte, Campinas, v. 31, n. 1, p. 147-161, setembro 2009. ISSN 2179-3255.

DAVID, Nivaldo Antônio Nogueira. Contribuições do método participativo para a capacitação de professores de Educação Física escolar. **Pensar a Prática**, v. 1, 1998.

_____. Novos ordenamentos legais e a formação de professores de educação física: pressupostos de uma nova pedagogia de resultados. 2003. 128f. Dissertação (Mestrado). Universidade de Campinas (UNICAMP). Campinas, 2003.

DAMIANI, Iara Regina; MELO, Cristiane Ker. Desafios na formação continuada: lidando com a complexidade da rede de ensino. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 27, p. 139-153, 2006.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade**. Salamanca, Espanha, 1994.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

DIAS, Graziany Penna. Empreendedorismo e Educação Física: reflexões à sua apreensão/implementação na formação humana. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XXII, nº 35, p. 147-165. Dez./2010.

DOURADO, Luiz. Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 235-253, setembro/2002.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, agosto 2003.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

EVANGELISTA, Olinda. Políticas públicas educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, Agosto/2002.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80 (número especial), 137-68, set. 2002.

_____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out./ 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. Epistemologia. In: GOZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

GASPARINI, Sandra Maria, et al. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, 2005.

GADOTTI, M. **A educação contra a educação**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GATTI, Bernadeti A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13 n. 37, p. 57-69, jan./abr. 2008 57.

_____. Questão docente: formação, profissionalização, carreira e decisão política. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A (Orgs.). **Políticas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

GENTILLI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

GOIÂNIA. Lei Complementar n. 091, de 26 de junho de 2000. Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia.

_____. Secretaria Municipal de Educação - Portaria nº 19/2012 - regulamenta os critérios e procedimentos para a concessão da Licença para Aprimoramento Profissional aos detentores do cargo de Profissional de Educação II.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes Organizacionais do Ensino – 2012-2014; a Política de Formação Continuada em Rede do município de Goiânia.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Proposta político pedagógica da educação de adolescentes, jovens e adultos, 2010.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Política de formação continuada em rede: proposta político-pedagógica para formação continuada dos profissionais da secretaria municipal de educação de Goiânia, 2012.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Projeto formativo para educação de adolescentes, jovens e adultos: o currículo da EAJA em debate – alfabetização/leitura e escrita, 2013.

GOMES, Joe. Formação continuada do professor de Educação Física e a construção de práticas pedagógicas multiculturalmente orientadas. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 31, p. 192-206, 2008.

GOMES, Marcilene Pelegrine. Formação continuada na Rede Municipal de Educação de Goiânia: a experiência do GTE currículo. Relato de experiência. XIX Simpósio de Estudos e Pesquisas da Faculdade de Educação, 2010

HERINGER, Dionésio Anito T.; FIGUEIREDO, Zenólia Christina. Práticas de formação continuada em educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 4, p. 83-105, 2009.

HÚNGARO, Edson Marcelo. A Educação Física e a tentativa de “deixar de mentir”: o projeto de “intenção de ruptura”. In: MEDINA, João Paulo Subirá (Org.). **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**: novas contradições e desafios do século XXI. 25 ed. rev. ampl. Campinas: Papirus, 2010. p. 135-159

_____. Trabalho, tempo livre e emancipação humana: os determinantes ontológicos das políticas sociais de lazer. Universidade Estadual de Campinas. 2008. 264p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física. Campinas, 2011.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Conhecimento e competência no trabalho e na escola**. Comunicação apresentada na Sessão Especial “Competências em educação e formação de professores”. In: 25ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu – MG, 2000.

_____. Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SAFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

KUENZER, Acacia Zeneida; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R. (Orgs.). **Intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

LAMPERT, Ernâni. Educação permanente: limites e possibilidades no contexto da América Latina e Caribe. **Linhas**, Brasília, vol. 6, nº 1, 2005.

LESSA, Sérgio. Centralidade do trabalho: qual centralidade, qual trabalho? In: **Mundo dos homens: trabalho e ser social**. 3 ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004. Editora UFPR

LIMONTA, Sandra Valéria; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Formação de professores, trabalho docente e qualidade do ensino. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. **Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: CEPED: América: Kelps, 2013.

LORENZINI, Ana Rita, et al. Programa de formação continuada em Educação Física: sujeitos, processos e produtos. In: TERRA, D. V.; JUNIOR, M. S. (Org). **Formação em Educação Física, & ciências do esporte: políticas e cotidiano**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild: Goiânia, GO: CBCE, 2010.

LOUREIRO, Walk; CAPARRÓZ, Francisco Eduardo. O imaginário social de professores de educação física da rede municipal de ensino de vitória a respeito de sua formação continuada. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 31, n. 3, p. 23-42, 2010. ISSN 2179-3255.

MANFREDI, Silvia Maria. Qualificação e educação: reconstruindo nexos e inter-relações. In: SAUL, A. M; FREITAS, J. C. (Orgs). **Políticas Públicas de qualificação: desafios atuais**. São Paulo: A+ Comunicação, 2007.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da Economia política**. v.1, Livro primeiro: O processo de produção do capital. São Paulo: Abril Cultural. 1983.

MARIN, Elizara Carolina et al. Formação continuada em educação física: relação entre mundo do trabalho, políticas educacionais e educação. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 259-278, abr./jun. 2011.

MARTINS, N. R.; SILVA, Rossana Valéria de Sousa. Pesquisas brasileiras em Educação Física e Esportes: tendências das teses e dissertações. Disponível em:http://www.nuteses.ufu/trabalho_2.pdf. Acesso em: 28/08/2012.

MASCARENHAS, Fernando; ONOFRE, Tiago; PATRIARCA, Amanda Corrêa. “Especialização em escolar” formação continuada de professores de Educação Física na Universidade Federal de Goiás: um estudo de caso. **Pensar a Prática**, v. 11, n. 3, p. 225-237, set./dez. 2008.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118-117, março, 2003.

_____. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A educação física cuida do corpo... e “mente”:** bases para a renovação e transformação da educação física. Campinas: Papirus, 1983.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. In.: **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIRANDA, K. A natureza do trabalho docente na acumulação flexível. **Anais. IV Colóquio Marx e Engels – Centro de Estudos Marxistas (CEMARX)**, Campinas, SP: 2006.

MOLINA NETO, Vicente et al. Reflexões sobre a produção do conhecimento em Educação Física e ciências do esporte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 28, n. 1, p. 145-165, set. 2006. ISSN 2179-3255.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. O recuo da teoria. In. MORAES, M. C. M. (Org.). **Illuminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORAES, Maria Célia Marcondes de; TORRIGLIA, Patrícia Laura. *Sentidos de ser docente e da construção de seu conhecimento*. In. MORAES, M. C. M. (Org.). **Illuminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MOLINA NETO, Vicente; BOSSLE, Fabiano; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. Formação de professores de Educação Física. In: TERRA, D. V.; JUNIOR, M. S. (Org.) **Formação em Educação Física, & ciências do esporte: políticas e cotidiano**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild: Goiânia, GO: CBCE, 2010.

MOLINA NETO, Vicente; MOLINA, Rosane Kreuzburg. O pensamento dos professores de Educação Física sobre a formação permanente no contexto da escola cidadã: um estudo preliminar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 3, p. 73-85, 2001. ISSN 2179-3255.

NÓVOA. António. (Org.). **Os professores e sua formação**. 3 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NUNES, Kezia Rodrigues; NETO, Amarílio Ferreira. O currículo básico comum e a formação continuada: experiências com a Educação Física na rede de ensino estadual/ES. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 31, p. 274-292, dez. 2008.

OLIVEIRA, Sávio Assis de. Escola e esporte: campos para ocupar, resistir e produzir. **Pensar a Prática**, v. 3, 1999/2000.

OLIVEIRA, João Ferreira de; MAUÉS, Olgaíses Cabral. A formação docente no Brasil: cenários de mudança, políticas e processo em debate. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Org.) **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Org.). Condições de trabalho docente: uma análise a partir de dados de sete estados brasileiros. In: **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

PALAFIX, Gabriel Humberto Munoz. Planejamento coletivo do trabalho pedagógico da Educação Física - PCTP/EF como sistemática de formação continuada de professores: a experiência de Uberlândia. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 113-131, jan./abr., 2004.

PANDOLFI, Fernanda Noronha et al. Memórias da prática pedagógica e sua relação com a formação continuada. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 29, p. 75-86, dez. 2007.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao método da teoria social**. In: Serviço Social, Direitos e Competências Profissionais, 2010, Brasília: CFESS/ABEPSS.

_____. **Uma face contemporânea da barbárie**. Comunicação apresentada no III Encontro Internacional “Civilização ou Barbárie”. Serpa, 30-31 de outubro/1º de novembro de 2010.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógicas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIRAGIBE, Valentina; FERRAZ, Osvaldo Luiz. Formação continuada em Educação Física para professores de Educação Infantil: a técnica dos diários de aula. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 20, n. 4, p. 227-237, out./dez. 2006.

PLETSH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. 2009. F 256. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

REZER, Ricardo; FENSTERSEIFER, Evaldo. Docência em Educação Física: reflexões acerca de sua complexidade. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 3, p. 319-329, 2008.

RIGHI, Marisa; MARIN, Elizara Carolina; SOUZA, Maristela da Silva. Formação continuada: entendimentos e vivências dos professores de Educação Física no contexto do governo estadual (RS) gestão 2007/2010. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 17, n. 4, p. 875-890, out./dez. 2011. ISSN 2179-3255.

ROSSI, Fernanda, HUNGER, Dagmar. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 323-338, abr./jun. 2012.

_____. A formação continuada de professores: entre o real e o “ideal”. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 4, p. 915-932, out./dez. 2012.

RODRIGUES, José. **Os empresários e a educação superior**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SADI, Renato Sampo. Formação permanente de professores de Educação Física: notas de investigação sobre o conhecimento crítico-criativo. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 26, p. 47-68, jun. 2006.

SÁ-SILVA, Jakson Ronie; ALMEIDA, Cristovão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, ano I, nº 1, jul./2009.

SAMPAIO, Cristiane T.; SAMPAIO, Maria R. **O professor mediando para a vida**. Salvador. EDUFBA, 2009.

SANTOS, Marcelo Silva dos. Reordenamento do mundo do trabalho e pedagogia das competências: implicações para a Educação Física escolar (período pós 1990). **Motrivivência**, Florianópolis, ano XXII, nº 35, p. 147-165. Dez./2010.

SANTOS, Edlamar Oliveira. Políticas de formação continuada para os professores da Educação Básica. 25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Educação do Senso Comum à Consciência Filosófica**. 15. ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2004.

_____. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Concepção de dissertação de mestrado centrada na ideia de monografia de base**. In: Educ. Bras. Brasília, 13 (27): 159-168, 1991.

SAVIANI, DERMEVAL; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCHON, Donald. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar. **Educação superior: o Banco Mundial reforma suas teses e o Brasil reformará sua política?** Educação Brasileira, Brasília, v.22, n 45, p 11-53, jul./dez. 2000.

_____. Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 1021-1056, out. 2006.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In. MORAES, M. C. M. (Org.). **Illuminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Uma fantasma ronda o professor: a mística da competência. In. MORAES, M. C. M. (Org.). **Illuminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Professores com formação stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades. 2008. 292f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

_____. A pesquisa na educação básica: uma questão de política. 25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2011.

SILVA, Maurício Roberto da. Por uma “extensão investigativa” no processo de formação continuada: notas introdutórias de uma experiência coletiva. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 29, p. 13-28, dez. 2007.

SILVA, Rossana Valéria de Souza. Mestrados em Educação Física no Brasil: pesquisando suas pesquisas. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

_____. Pesquisa em Educação Física: determinações históricas e implicações epistemológicas. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1997.

SILVA JR. João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil: reformas do estado e mudanças na produção**. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Bragança paulista: USFIFAN, 2001.

SOARES, Amanda Fonseca. Os projetos de ensino e a educação física na educação infantil. **Pensar a Prática**, Goiânia, Vol. 5, Jul/Ago. 2001 – 2002.

SOBRINHO, José Dias. Quase-mercado, quase-educação, quase-qualidade. **Raies — Avaliação/Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, v. 7 n. 1, p. 9-33, 2002.

_____. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2005.

SOBRINHO, José Pereira Sousa. Formação de professores na sociedade do capital: uma análise crítica das diretrizes curriculares nacionais para os cursos superiores de Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XXIII, nº 36, p. 129-148. Jun./2011.

SOUZA, Maristela da Silva; MARIN, Elizara Carolina; RIGHI, Marisa. Formação continuada: entendimento e vivências dos professores de educação física no contexto do governo estadual (RS) gestão 2007/2010. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 34, n. 4, p. 875-890, out./dez. 2012. ISSN 2179-3255.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, 2000.

TERRA, Dinah Vasconcellos. Orientação do trabalho colaborativo na construção do saber docente: a perspectiva do planejamento coletivo do trabalho pedagógico (PCTP). **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 157-179, jan./abr. 2004.

TRIVIÑOS, Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1992.

WOOD, Ellen Weiksins. O que é a agenda “pós-moderna”? In: WOOD, E.M; FOSTER, J. B. (Org.). **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

ZEICHER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa e autor, 1993.

APÊNDICE A – ESPECIFICAÇÃO DOS TRABALHOS IDENTIFICADOS NOS PERIÓDICOS PESQUISADOS

Revista	Volume, número e ano	Título e autoria
Movimento	V. 10, N. 1, 2004	Planejamento coletivo do trabalho pedagógico da Educação Física - PCTP/EF como sistemática de formação continuada de professores: a experiência de Uberlândia <i>Gabriel Humberto Munoz Palafox</i>
	V. 10, N. 1, 2004	Orientação do trabalho colaborativo na construção do saber docente: a perspectiva do planejamento coletivo do trabalho pedagógico (PCTP) <i>Dinah Vasconcellos Terra</i>
	V. 14, N. 1, 2008	Um olhar crítico-reflexivo sobre a formação continuada de professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RS) <i>Ana Paula da Rosa Cristino, Hugo Norberto Krug</i>
	V. 15, N. 4, 2009	Práticas de formação continuada em educação física <i>Dionésio Anito T. Heringer, Zenólia Christina Campos Figueiredo</i>
	V. 17, N. 2, 2011	Formação continuada em educação física: relação entre mundo do trabalho, políticas educacionais e educação <i>Elizara Carolina Marin, Maristela da Silva Souza, João Francisco Magno Ribas, Marluce Raquel Decian, Fabiane Rossato Herbst</i>
	V. 17, N. 4, 2011	Formação continuada na prática pedagógica: a Educação Física em questão <i>Andréa Maria Pires Azevedo, Glycia Melo Oliveira, Priscilla Pinto Costa Oliveira, Thereza Carolina Sarmiento Nóbrega, Marcílio Souza Junior</i>
Revista Brasileira de Ciências do Esporte	V. 22, N. 3, 2001	O pensamento dos professores de Educação Física sobre a formação permanente no contexto da escola cidadã: um estudo preliminar <i>Rosane Kreuzburg Molina, Vicente Molina Neto</i>
	V. 22, N. 3, 2001	A formação de professores de educação física: quais saberes e quais habilidades <i>Anna Maria Salgueiro Caldeira</i>
	V. 23, N. 2, 2002	A prática pedagógica em educação física: a mudança a partir da pesquisa-ação <i>Valter Bracht, Rosely Pires, Sabrina Polony Garcia, Ana Flavia Souza Sofiste</i>
	V. 31, N. 3, 2010	O imaginário social de professores de educação física da rede municipal de ensino de vitória a respeito de sua formação continuada

		<i>Walk Loureiro, Francisco Eduardo Caparróz</i>
	V. 34, N. 4, 2012	Formação continuada: entendimentos e vivências dos professores de Educação Física no contexto do governo estadual (RS) gestão 2007/2010 <i>Marisa Righi, Elizara Carolina Marin, Maristela da Silva Souza</i>
Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	V. 19, N. 2, 2005	Processo de formação continuada de professores de Educação Física em contexto educacional inclusivo. <i>Gilmar de Carvalho Cruz, Julio Romero Ferreira</i>
	V. 19, N. 1, 2005	A formação continuada e o desenvolvimento profissional do professor: paradigmas, saberes e práticas nos cursos de especialização em educação física escolar <i>Wanderson Ferreira Alves</i>
	V. 20, N. 4, 2006	Formação continuada em Educação Física para professores de Educação Infantil: a técnica dos diários de aula <i>Valentina Piragibe, Osvaldo Luiz Ferraz</i>
	V. 26, N. 2, 2012	As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física <i>Fernanda Rossi, Dagmar Hunger</i>
Pensar a Prática	V. 1, 1998	Contribuições do método participativo para a capacitação de professores de Educação Física escolar <i>Nivaldo Antônio Nogueira David</i>
	V. 11, N. 3, 2008	“Especialização em escolar” formação continuada de professores de educação física na universidade federal de Goiás: um estudo de caso <i>Amanda Corrêa Patriarca, Tiago Onofre, Fernando Mascarenhas</i>
	V. 11, N. 3, 2008	Docência em Educação Física: reflexões acerca de sua complexidade <i>Ricardo Rezer, Paulo Evaldo Fensterseifer</i>
	V. 15, N. 4, 2012	A formação continuada de professores: entre o real e o “ideal” <i>Fernanda Rossi, Dagmar Hunger</i>
Revista Motrivivência	N. 26, 2006	Formação inicial e capacitação permanente de professores: notas de investigação sobre o conhecimento crítico-criativo <i>Renato Sampaio Sadi</i>
	N. 27, 2006	Desafios na formação continuada: lidando com a complexidade da rede de ensino <i>Iara Regina Damiani, Cristiane Ker Melo</i>
	N. 29, 2007	Memórias da prática pedagógica e sua relação com a formação continuada <i>Fernanda Noronha Pandolfi, Francisco Emílio de Medeiros, Paulo Moino Guerra, Suellen Rebello da Silva</i>

	N. 29, 2007	Por uma “extensão investigativa” no processo de formação continuada: notas introdutórias de uma experiência coletiva <i>Maurício Roberto da Silva</i>
	N. 31, 2008	Formação continuada do professor de Educação Física e a construção de práticas pedagógicas multiculturalmente orientadas <i>Joe Gomes</i>
	N. 31, 2008	Proposta curricular para a Educação Física: uma experiência a partir da formação continuada <i>Marina Ferreira de Souza Antunes, Gislene Alves do Amaral, Angela Rodrigues Luiz</i>
	N. 31, 2008	O currículo básico comum e a formação continuada: experiências com a Educação Física na rede de ensino estadual/ES <i>Kezia Rodrigues Nunes, Amarílio Ferreira Neto</i>

APÊNDICE B – PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM REDE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA

TEMA	CURSO	ANO
Encontros	Encontro de Didática e Prática de Ensino	2000
	Circuitos de debate da SME	2002
	Seminário integrado: múltiplos olhares	2002, 2004
	Ciclos de palestras interativas e oficinas pedagógicas	2005
	Congresso Pensar	2005
	XIV Simpósio de Estudos e Pesquisas Educacionais – UFG/SME	2005
	Ciclos de palestras da SME	2006
	Simpósio de Estudos e Práticas Educacionais: o currículo em debate	2006
	I Seminário de Educação Científica e Tecnológica da SME/UNESCO	2009
	Debate na RME	2010
Seminário de Educação da Paz: estudos, pesquisas e vivências	2012	
Jornadas Pedagógicas	I Jornada Pedagógica – 1ª Edição	2002
	I Jornada Pedagógica – 2ª Edição	
	III Jornada Pedagógica	2003

	IV Jornada Pedagógica	2004
	V Jornada Pedagógica	2006
	VI Jornada Pedagógica	2012
Matemática	A educação Matemática	2000
	Jornada de Educação Matemática	2001
	Planilha de cálculos	2005
	Construção de conceitos matemáticos	2006
	Construção de planilhas e desenvolvimento de gráficos	2003, 2004, 2005, 2006
	O ensino da matemática a partir da construção de conceitos	2006, 2007
	O ensino da matemática na EAJA	2006
	GESTAR I – Matemática	2007
	PIC – Matemática	2008, 2009
	A Matemática em todas disciplinas: construção de conceitos	2011
	Matemática	2011
	O ensino de geometria, medida e número	2011
Educação Infantil	Educação Infantil: Refletindo a prática	2001
	Escola/Creche promotora de saúde	2001
	Rediscutindo a Educação Infantil	2003
	A infância como tempo de vida	2004

Educação Infantil	A produção da Cultura Infantil e a ação educativa	2004
	Educação infantil: sujeitos, relações e conhecimentos	2004
	Infância e inclusão	2004
	Educação Infantil: diversos olhares	2005
	Musicalização para professores da Educação Infantil	2005
	Educação Infantil: aliando teoria à prática	2006
	I Conferência de Educação Infantil: tecendo a sua história	2006
	Artes visuais na Educação Infantil	2007, 2008, 2009
	Capacitação de professores da Educação Infantil	2007
	Seminário Integrado de Estudos sobre a infância e Educação Infantil	2007
	Viver e ouvir história na Educação Infantil	2007, 2008
	A organização do trabalho pedagógico e administrativo nos CEMEIs	2008
	Dimensão Educativa do Berçário na Educação Infantil	2008
	Educação Infantil: concepções e fazeres	2009
	Jogos e brincadeiras na Educação Infantil	2010, 2011
	Ciclos de conferência na Educação Infantil	2011
	Cultura infantil e múltiplas linguagens: abordagens do processo educativo	2011
	Educação Infantil: concepções e fazeres	2011
	Educação Infantil: refletindo prática/teoria em um novo contexto	2011

Educação Infantil	Letramento na Educação Infantil: princípios e práticas	2011
	Pro-letramento alfabetização e linguagem matemática	2011
	RME de Goiânia princípios e ação educativa na Educação Infantil	2011, 2012
	Sessões de comunicação: tempos, espaços e aprendizagem na Educação Infantil	2011
	Cultura infantil e múltiplas linguagens	2011
	Palavra cantada: uma abordagem musical para a Educação Infantil	2012
Alfabetização, leitura e escrita	Oficina Cantinho da leitura	2001
	Prêmio escrevendo o futuro	2002
	Programa de formação de professores alfabetizadores	2002
	PROLER	2002, 2004
	Brasil alfabetizado	2005
	Gestar Língua Portuguesa	2005
	GTE – Alfabetização	2005
	Aquisição da linguagem escrita: desafios e perspectivas na prática	2006
	Leitores formadores	2006
	Reflexão sobre a Língua Portuguesa como elemento de leitura e produção de texto	2006
	GESTAR I – Língua Portuguesa	2007
	Repensando algumas práticas e usos da Língua Portuguesa	2007

Alfabetização, leitura e escrita	Ler, contar e ouvir histórias	2008
	PIC – Alfabetização	2008, 2009
	PIC – Língua Portuguesa	2009
	A arte de contar história	2011
	Alfabetização e linguagem	2011
	Ler e escrever: diálogo entre os componentes curriculares	2011
	Pro-letramento: alfabetização e linguagem	2011, 2012
	Sala de leitura para que?	2011
	Cultura infantil e múltiplas linguagens: abordagens do processo educativo	2012
	I Simpósio de alfabetização e letramento da SME: construindo uma política de rede	2012
	Olimpíada de Língua Portuguesa: escrevendo o futuro	2012
	Sequência didática: uma proposta de ensino e aprendizagem com os gêneros textuais nos Ciclos	2012
	Repensando o currículo dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano na RME Alfabetização, Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa, Matemática	2006, 2007, 2008
	O trabalho pedagógico na EAJA	2006, 2007, 2008, 2009, 2010
	O trabalho pedagógico na organização alternativa da EAJA	2008

Grupo de Trabalho e Estudo – GTE	Ressignificando o currículo na EAJA	2007, 2008, 2009
	Coordenadores Pedagógicos	2008, 2009, 2011, 2012
	Sala de leitura	2008
	Coordenadores pedagógicos da Educação Infantil	2009, 2010
	Educação Infantil	2009, 2012
	Inclusão	2009, 2010, 2011, 2012
	Organização do trabalho pedagógico nas escolas organizadas em Ciclos de formação e desenvolvimento humano	2010
	Coordenadores pedagógicos da EAJA	2011, 2012
	Avaliação da aprendizagem: fundamentos e práticas	2011
	LIBRAS	2011
	Possibilidades metodológicas para implementação de ações voltadas à educação das relações étnico-raciais	2011, 2102
	Mediação pedagógica e tecnologia da informação e comunicação	2012
	Educação em Tempo Integral na RME: políticas e pressupostos teóricos-metodológico	2012
	Organização alternativa	2012
Organização em Ciclos: a formação humana no espaço da escola	2001	
Vivenciando a prática pedagógica	2001 a 2006, 2008	
Ciclos de Desenvolvimento Humano na Escola Pública	2002	

Geral	Diálogo com nossa cidade	2002
	Dimensões da profissão docente	2002
	Gênero e sexualidade	2002
	Contexto de inclusão social: implicações pedagógicas	2003
	A magia da imagem fotográfica	2004
	A natureza da paisagem	2004
	Ciclos de desenvolvimento humano	2004
	Direitos, desenvolvimento e a ação educativa	2004
	Educação, escola e trabalho	2004
	Ética e cidadania: uma construção possível	2004
	O acevo da biblioteca escolar	2004
	Construção e ressignificação da prática avaliativa institucional	2005, 2007, 2011
	Liderança e relações interpessoais	2005
	Repensando os currículos dos Ciclos de formação e desenvolvimento humano	2005
	Prevenir e educar sobre drogas: qual o papel da escola	2005
Geral	Ciclos de formação e desenvolvimento humano: sujeitos e aprendizagens	2006
	Educação em saúde: prevenção a gestação precoce e DST na escola	2006
	Educação e trabalho na SME de Goiânia	2007
	PIC ler e escrever: diálogo entre componentes curriculares	2009

	O audiovisual como estratégia pedagógica na construção do conhecimento	2011, 2012
	RME de Goiânia princípios e ação educativa nos Ciclos	2011, 2012
	Sequências didáticas: linguagem como interação e interlocução	2011
	Conflitos nas relações humanas: o que cabe às instituições educacionais	2012
	Elaboração de projetos	2012
	X encontro regional de História: didática da História, pesquisar, explicar, ensinar	2012
Escola de tempo integral	Escola em tempo integral	2009
	I Seminário de Educação em Tempo Integral na SME: currículo e ação educativa	2012
Violência	Violência na escola	2003
	I Seminário Goiano de Bullying Escolar	2008
Trânsito	A formação de multiplicadores de educadores para o trânsito	2004
	Trânsito, educação e cidadania	2007, 2008
Saúde do trabalhador	Capacitação em vigilância em saúde do trabalhador	2004
	Cuidar da voz	2004
Língua estrangeira	Escolha do livro didático de Espanhol	
	Curso de extensão comunitária em línguas estrangeiras	2005
	Projeto AJA	1999 a 2001
	EAJA na Escola Pública	2002,2003

EAJA	EAJA: políticas, sujeitos e práticas	2003, 2004	
	EAJA na escola pública: sujeitos, princípios e práticas (1ª e 2ª ed.)	2004	
	Programa EAJA: AJA expansão	2004	
	Dinamizando a prática pedagógica na EAJA	2006, 2008, 2010	
	I Colóquio de formação de professores da EAJA	2006	
	Repensar a prática na EAJA	2006	
	A proposta da EAJA no papel do coordenador pedagógico	2009	
	PIC de leitura e escrita na EAJA	2009	
	Alfabetização e letramento na EAJA	2010	
	Educação de Jovens e Adultos na RME de Goiânia: princípios e práticas	2011	
	Interação: desafios e perspectivas na EAJA	2011	
	RME de Goiânia princípios e ação educativa na EAJA	2011	
EAJA	Direito sociais e relações humanas e desenvolvimento: a construção do currículo na EAJA	2012	
	V Colóquio da EAJA	2012	
	Educação Ambiental	Capacitação em Educação Ambiental	2002
		Educação ambiental: projeto av. leste-oeste	2003, 2004
		Conceitos, metodologia e intervenção ambiental	2005
Educação ambiental: conceituações, metodologias e intervenções		2005	
Agência rural: processamento de soja		2006	

	Educação ambiental	2008
Arte	Música na escola	2003, 2004
	Rede arte na escola	2004
	A magia da imagem fotográfica	2004, 2008
	VI Festival de Artes de Goiás	2004
	VIII Festival de Artes de Goiás	2006
	Ensino e arte	2007, 2008, 2009
	Curso de Educação Musical	2010, 2011
	Artes visuais na Educação Fundamental	2012
Dança	Curso de dança contemporânea para educadores	2010
Xadrez	Capacitação em Xadrez	2003, 2004
Esportes	IV Congresso de Ciências do Esporte	2004
	Esporte Educacional	2009
	Educação inclusiva: direito à diversidade	2004
	LIBRAS	2004, 2005, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012
	Educar na diversidade	2005, 2009
	Educação inclusiva: direito à diversidade	2006, 2008, 2009

Inclusão	I Encontro de formação de profissionais do CEMAI	2006
	Conhecimento, escola e educação inclusiva	2008
	Deficiência mental e surdez	2008
	Seminário sobre educação e surdez	2009
	Formação continuada dos profissionais do CMAI em reabilitação cognitiva	2010
	Especialização em formação de professores para o AEE	2011
	Noções básicas em interpretação em LIBRAS	2011
	O Atendimento Educacional Especializado no processo de construção do conhecimento	2011, 2012
	Socialização das ações implementadas para a inclusão da pessoa com surdez	2011
	Educação inclusiva: direito à diversidade	2012
Direitos Humanos	Educação em Direitos Humanos	2002, 2004
	Ministério Público vai às escolas	2003, 2004
	Escola que protege	2009
	O Brasil também é negro	2003
	IV Encontro da Associação Brasileira de Estudos Crioulo e similares	2006
	História e cultura africana e afro-brasileira	2007
	Educação das relações étnico-raciais	2008

Questões étnico-raciais	Educação étnico-racial: o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na RME	2010
	Educar na perspectiva das relações étnico-raciais	2011
	I Mostra do cinema étnico-racial	2011
	I Mostra étnico-racial da SME	2012
	I Seminário Educação para relações étnico-raciais na RME: panorama e perspectiva	2012
Adolescência	A adolescência como tempo de vida	2004
	A pré-adolescência como tempo de vida	2004
Educação sexual	Educação sexual nas escolas	2003, 2004, 2006, 2008
	Introdução a educação sexual para adolescentes	2005
Educação alimentar	Nutrição	2001
	Educação alimentar: alimentando o Brasil de Brasil	2005
	Boas práticas para manipuladores de alimentos	2008
Formação de Dirigentes/Diretores	Formação de dirigentes de CMEI	2002
	Programa de formação continuada de gestores da RME: concepções e ações	2006
	Informática básica	2001
	Mídias educativas	2003
	Editoração de páginas na WEB	2003, 2005, 2008

Informática e mídias educacionais	Produção de materiais de divulgação na escola	2005, 2006
	Formação inicial em informática educacional	2006, 2007, 2010
	Produção de material de divulgação na sala de aula	2006
	Tecnologia assistiva	2006
	Informática educacional para auxiliar de ambiente informatizado	2008, 2009, 2010, 2011, 2012
	Informática aplicada ao funcionamento e organização das salas de leitura	2009
	Vídeo escolar	2009, 2010
	Introdução a informática aplicada à administração educacional	2010, 2011
	Tecnologias na educação: ensinando e aprendendo com as tecnologias da informação e comunicação	2010
	A integração de tecnologia da informação no processo educativo da SME	2011
Informática e mídias educacionais	Informática educativa: alguns recursos e reflexões para a prática pedagógica	2011
	Noções básicas de BrOffice.org: writer, calc e impress	2011
	Ressignificando as rotinas do ambiente informatizado	2011
	SECULT/C.A.R.A. vídeo	2011
	Tecnologias na educação: ensinando e aprendendo com as tecnologias de informação e comunicação	2011, 2012
	II Simpósio de Educação e tecnologias: desafios em rede	2012
	Introdução a educação digital	2012

	Introdução à informática	2012
Administração e Gestão Escolar	Agente Educativo	2002
	Oficina de Agentes Educativos	2003, 2004
	Qualificação profissional em administração educacional	2004, 2005, 2007
	Qualificação profissional em alimentação educacional	2004, 2005, 2011
	Qualificação profissional em infraestrutura educacional	2005
	Qualificação profissional em multimeios didáticos	2005, 2011
	Qualificação profissional para auxiliar de ambiente informatizado	2006, 2007
	Qualificação profissional para auxiliar de secretaria escolar	2006, 2007
	Qualificação profissional para auxiliar de sala de leitura	2007
	Gestão escolar: concepção e ação	2007, 2011
	Gestão das instituições educacionais da SME	2008, 2011
	Procedimentos administrativos e pedagógicos para o funcionamento das salas de leitura	2009, 2010
	Secretaria escolar: comunicação e redação oficial	2010
	PROFUNCIONÁRIO – Curso técnico em meio ambiente e infraestrutura educacional	2011
	Curso de formação manipulares da alimentação escolar	2011
Gestão e tecnologias	2012	
Gestão escolar: transparência e democracia	2012	

**Anexo - Política de Formação Continuada em Rede do
município de Goiânia**